

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za francuski jezik

Igre uloga u učenju francuskog kao stranog jezika

Studentica: Petra Čavka

Mentorica: dr.sc. Ivana Franić, doc.

Zagreb, listopad 2014.

Université de Zagreb
Faculté de philosophie et de lettres
Département d'Études Romanes

Jeux de rôles dans l'apprentissage de FLE

Étudiante: Petra Čavka

Sous la direction de: dr.sc. Ivana Franić, doc.

Zagreb, octobre 2014

Table des matières:

Sažetak	4
Résumé	5
Introduction	6
1. Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère	8
1.1. L'idée de constructivisme appliqué à l'acquisition d'une LE	10
1.2. L'enseignement interactif	13
2. Les jeux communicatifs et les activités théâtrales	16
3. Le jeu de rôles	19
4. Les bénéfices du jeu de rôles dans l'apprentissage de LE	21
4.1. Rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage	22
4.2. Une plus grande implication personnelle et l'autonomie dans l'apprentissage	23
4.3. Hardiesse et confiance en soi	25
4.4. Le développement de la créativité	26
5. Les difficultés à surmonter	27
5.1. Le manque de participation	27
5.2. Le défi d'un rapport différent professeur – élèves	28
5.3. Danger: psychodrame	29
6. Phase de préparation et de réalisation	31
7. La recherche: l'observation des 5 jeux de rôles	33
Conclusion	59
Bibliographie :	60

Sažetak

U ovom radu bavit ćemo se temom primjene igara uloga u radu s učenicima francuskog kao stranog jezika. Rad je podijeljen u dva dijela: teoretski i praktični, koji se odnosi na istraživanje konkretne primjene tih igara u nastavi francuskog. Kao uvod u temu predstaviti ćemo teorijski okvir koji obrađuje važnu ulogu interakcije u učenju stranog jezika, koja je uz to i temelj samih igara uloga, da bi time došli i do pojmova komunikativne i dramske igre, što će nam poslužiti kao uvod u obradu i definiciju glavne teme ovog rada – igre uloga i njenih obilježja. Nakon toga na kraju teoretskog dijela govorit ćemo još i o prednostima ovakvog načina rada u učenju stranog jezika, ali i o mogućim poteškoćama koje se pritom mogu javiti. Prednosti smo podijelili u četiri potpoglavlja te obuhvaćaju veću autentičnost u komunikaciji, veću uključenost i samostalnost samih učenika te odvažnost u komunikaciji i prostor za kreativnost. S druge strane, poteškoće se mogu javiti zbog nesudjelovanja nekih učenika u takvim aktivnostima, zbog izazova drugačijeg odnosa između profesora i učenika, te zbog opasnosti od psihodrame. Drugi, praktični dio rada obuhvaća analizu transkripcija pet igara uloga promatranih na nastavi francuskog jezika u kojoj su sudjelovali učenici različitih razina znanja (od A1 do B2), s ciljem otkrivanja u kojoj mjeri su se ove igre pokazale uspješnima unutar četiri kategorije, koje obuhvaćaju četiri prednosti navedene u teorijskom dijelu: veću autentičnost u komunikaciji, veću uključenost i samostalnost samih učenika, zatim odvažnost u komunikaciji i prostor za kreativnost. Pritom smo pokušali identificirati čimbenike koji utječu na izvedbu učenika (razinu znanja, osobnost učenika i njihove sklonosti, kreativnost te oblik same igre uloga).

Résumé

Cette thèse porte sur l'application des jeux de rôles dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE, et on la divise en deux parties: la partie théorique et la partie pratique, qui se réfère à la recherche d'une mise en œuvre concrète des jeux de rôles dans l'enseignement de FLE. Au début on va présenter un cadre théorique plus vaste qui inclut l'interaction et son rôle crucial dans l'apprentissage de LE et dans les jeux de rôles. Avant d'aborder le thème principal de cette thèse, on va expliquer les notions plus vastes, ceux des jeux communicatifs et des activités théâtrales, et puis on présentera les jeux de rôles, leurs bénéfices et quelques difficultés à surmonter. On a divisé les bénéfices en quatre sous-chapitres: «Rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage» «Une plus grande implication personnelle et l'autonomie dans l'apprentissage», «Hardiesse et confiance en soi» et «Le développement de la créativité». Cependant, les difficultés incluent le manque de participation, le défi d'un rapport différent entre le professeur et l'élève et le danger du psychodrame. La deuxième partie de la thèse consiste en analyse des transcriptions des cinq jeux de rôles faits par les apprenants de différents niveaux (d'A1 à B2), avec l'objectif d'analyser la réussite des 5 jeux de rôles dans les quatre catégories qui représentent les bénéfices élaborés dans la partie théorique: «rapprochement à l'authenticité», «implication personnelle et l'autonomie», «hardiesse», et «créativité ». Aussi, on a essayé d'identifier les facteurs qui influent la performance des apprenants (le niveau d'apprentissage, la personnalité des apprenants et leurs préférences, leur créativité, le type du jeu de rôles).

Introduction

Aujourd'hui on apprend les langues étrangères afin de les utiliser activement, pour pouvoir communiquer dans la vie réelle. Malheureusement, il passe souvent dans les écoles qu'on apprend la L2 «hors contexte». Cependant, on ne peut mémoriser vraiment que ce qui est lié aux sentiments, qui est réellement vécu et vivant dans l'esprit, comme dans la citation très connue : «Dis-moi et j'oublierai, montre-moi et je me souviendrai, implique-moi et je comprendrai». Par conséquent, dans l'apprentissage des langues étrangères il faut tenir compte d'impliquer réellement l'étudiant, pour qu'il puisse utiliser activement la langue qu'il apprend. Les jeux de rôles peuvent beaucoup aider dans ce processus, parce qu'ils mettent l'étudiant directement dans la situation où il sera incité à parler par une nécessité réelle, bien qu'il s'agisse d'un jeu.

Le choix de ce thème était le résultat d'une longue réflexion sur la qualité de différentes façons de l'apprentissage d'une langue secondaire. Je me posais des questions comme : Dans quelles conditions on peut vraiment acquérir la L2 si on n'a pas l'occasion de passer un temps plus long à l'étranger? Pourquoi beaucoup d'élèves disent que bien qu'ils aient étudié une langue étrangère pendant plusieurs années, ils ne peuvent pas communiquer en cette langue ? Quel contexte est nécessaire pour que l'apprentissage puisse conduire à l'acquisition ? etc. Pendant des années d'apprentissage j'étais chaque fois plus convaincue qu'on ne peut vraiment acquérir la langue étrangère que si on l'utilise dans un contexte réel, c'est-à-dire que la langue utilisée provienne d'une nécessité réelle. Alors, la question suivante était comment créer les conditions pour une telle utilisation de L2. La première fois que je me suis rencontrée avec les jeux de rôles était dans un cours de français à Paris. L'enseignant nous a divisés en paires, et il a simplement donné une courte consigne à chacun du type: «Tu téléphone à lui et tu veux quelque chose, et toi, tu le refuses et lui donnes des excuses.» Je ne me rappelle pas exactement de ce qu'on disait, mais je me rappelle très bien comment je me sentais en jouant et j'étais surprise par ce que j'ai réussi à dire. Même si le jeu s'est déroulé vite, j'avais le sentiment que je pouvais parler librement et naturellement, comme si j'étais dans une situation réelle où je dis ce que je veux dire et cela m'a donné un sentiment de confiance en soi en parlant. Au contraire, chaque fois que l'enseignant posait des questions sur certains textes qu'on élaborait ou sur quelque chose qui ne m'intéressait pas vraiment, je me sentais découragée, bloquée et un peu fatiguée. Cette expérience a beaucoup influé sur moi et

je me suis intéressé pour les jeux de rôles qui représentent une façon simple, amusante et efficace de parler une L2 dans un vrai contexte de communication, même s'il s'agit d'un jeu.

Dans la première partie on va élaborer la théorie des jeux de rôles, et dans la deuxième on va présenter la recherche faite dans le Lycée classique à Zagreb, dans les classes de l'enseignante Galjina Venturin, qui m'a beaucoup inspiré d'abord comme personne et comme l'enseignante, et puis pour le choix de ce thème, parce qu'elle utilise souvent les jeux de rôles dans la classe. Le but de la recherche est de vérifier au quel point les jeux de rôles sont bénéfiques pour les apprenants, suivant les bénéfices des jeux de rôles élaborés dans la partie théorique (rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage, une plus grande implication personnelle et l'autonomie de l'apprenant, hardiesse et confiance en soi, et développement de la créativité). Nous nous attendons à ce que les jeux de rôles créent les conditions favorables à l'apprentissage, en suivant ces quatre catégories.

1. Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère

Tout d'abord, on va aborder le sujet de l'interaction comme quelque chose de crucial et d'inévitable dans l'apprentissage des langues étrangères qui répond aux besoins d'une communication authentique en LE. Puren (2004) affirme que puisque l'objectif social de référence de l'apprentissage des langues a changé, cela exigeait une nouvelle approche. Lorsque l'objectif a été celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs (p. ex. à cause des besoins touristiques), est apparue l'approche communicative, liée aux travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec les différents Niveaux seuils, élaborée en fonction d'échange d'informations. Cette «interaction» représente une «action de chacun sur l'autre, et non action avec l'autre» (Puren, 2004:6). À propos d'un nouvel objectif social, il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre afin de s'informer et d'informer, mais d'agir avec lui en langue étrangère, alors «la langue n'est plus seulement un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale» (Puren, 2004:7).

Puisqu'il est nécessaire d'enseigner la langue comme instrument d'interaction, il faut développer la compétence de communication chez les apprenants, comme l'observe Kramsch (1984). Selon Canale et Swain (1980, dans Kramsch, 1984) cette compétence consiste en quatre éléments: une compétence linguistique (la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologiques de la langue et la capacité de les appliquer), une compétence socio-linguistique (la connaissance des règles socio-culturelles de convenance), une compétence discursive (qui se réfère au ménagement du discours) et une compétence stratégique (capacité de compenser les déficiences des trois autres compétences). Cette dernière est spécialement importante pour maintenir une interaction orale. Tarone explique une stratégie de communication comme «l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques nécessaires ne semblent pas être partagées» (1983, en: Kramsch, 1984:84). Les conditions qui rendent ces stratégies possibles sont que: «le locuteur a envie de communiquer une signification à un auditeur, qu'il pense que la structure linguistique ou sociolinguistique exigée ne lui est pas accessible (...), et qu'il décide d'éviter le problème ou d'essayer de communiquer par d'autres moyens» (Tarone, 1983, selon Kramsch, 1984 :84). Dans ces conditions le locuteur a l'occasion de développer sa créativité de parole, en essayant d'exprimer ce qu'il pense malgré les obstacles linguistiques. Tarone (1983, selon Kramsch, 1984) mentionne quelques stratégies, parmi

lesquelles: paraphrase ou approximation (invention des mots nouveaux, circonlocution); emprunts (traduction littéraire, insertion des éléments de la LM ou «code-switching», mime); évitement (on évite de parler à cause de la méconnaissance des structures linguistiques, soit en gardant silence, en changeant de sujet, ou en utilisant des formes apparentées). Il existe aussi les stratégies psycho-linguistiques, définies par Faerch et Kasper comme «des plans potentiellement conscients que forme un individu pour résoudre ce qu'il perçoit être un problème dans l'accomplissement d'un objectif communicatif donné» (1983, selon Kramsch, 1984 :85). Bien qu'il y en ait beaucoup qui sont implicites et difficiles à détecter, certains d'entre eux sont explicites et observables dans la performance du locuteur, comme le souligne Kramsch (1984), et ce sont des variables temporelles (le locuteur ralentit son débit en ralentissant sa vitesse d'articulation, avec des pauses d'hésitation, en rallongeant les syllabes, en répétant certains phonèmes ou mots pour prolonger le temps) et des autocorrections (p. ex. c'est-à-dire, je veux dire etc.)

D'autre part, selon l'observation de Hymes, «l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action.» (1984, dans Gaonac'h, 1987 :179, 180). En plus, l'apprentissage significatif se produit par l'interaction avec les autres et par la négociation du sens de l'information échangée, selon l'observation de Acton (1983, dans Gaonac'h, 1987). Ainsi, le concept de communication n'est pas celui d'une transmission d'informations, qui va d'un émetteur à un récepteur, mais il est fortement lié à l'interaction «comme lieu et mode de régulation des relations entre individus en vue de la réalisation de buts interdépendants» (Bange, 1996:15). La production du sens est alors un phénomène interactionnel, c.à.d. une «co-production» (Bange, 1996: 18). Dans ce contexte, Schiffler (1984) explique qu'on ne peut pas fonder le concept d'enseignement de LE exclusivement sur une théorie linguistique, étant donné qu'en ce cas on néglige les facteurs personnels de l'interaction sociale du groupe. En conséquence, un enseignement interactif s'appuie, en premier lieu, sur des théories socio-psychologiques, mais cela ne veut pas dire que la linguistique est négligée. Fillmore (1979, dans Kramsch, 1984) constate que «l'habileté à établir une interaction sociale est aussi importante que la capacité d'apprendre les formes de la langue et que la deuxième dépend même en grande partie de la première.» Parallèlement, Wong – Fillmore (1979, selon Gaonac'h, 1987) a montré que les stratégies sociales et les stratégies cognitives sont indissociables. D'ailleurs, plusieurs recherches (Walters 1979, Politzer et McGroarty, 1983, Dechet et Gaonac'h, 1985 ; selon

Gaonac'h, 1987) montrent l'interdépendance entre compétences communicatives et maîtrise du code linguistique, et conclurent que la maîtrise du code linguistique est facilitatrice, mais non déterminante de la compétence communicative, l'idée centrale étant que les interactions langagières puissent être un élément facilitateur de la maîtrise des structures de la langue. Toutefois, Kramsch (1984) souligne qu'il ne faut pas oublier le rôle important de la compétence linguistique dans l'usage des stratégies, étant donné que la maîtrise des formes de la langue est essentielle dans la compétence de communication. En conséquence, une pédagogie interactionnelle du discours devrait intégrer les deux compétences dans l'apprentissage de LE, selon l'observation de Kramsch (1984).

1.1. L'idée de constructivisme appliqué à l'acquisition d'une LE

Compte tenu de ce qui précède, on va se référer aux constructivistes connus Piaget et Vygotsky, en faisant une comparaison entre les deux types de constructivisme. Selon Piaget (1968, dans Kramsch, 1984) l'apprentissage n'est pas un processus à sens unique d'assimilation de nouvelles connaissances dans des schémas cognitifs existants, mais il faut y ajouter l'accommodation, c.-à-d. la création de nouveaux schémas ou leur modification pour y intégrer les nouveaux stimuli. Dans ces conditions, l'interaction se réfère à la relation sujet – milieu, et non sur l'activité sociale de communication. Cependant, Vygotsky affirme que la pensée (les fonctions psychiques supérieures) a une origine sociale et le «langage fonctionne comme un outil dans le développement des capacités cognitives individuelles à partir de cette origine externe» (1962, dans Gaonac'h, 1987:191,192). Alors, on n'acquiert pas le langage en tant que système autonome, mais il est le résultat d'une interaction entre les individus. Vygotsky postule (dans Bange, 1996:5):

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de l'enfant, comme fonction intrapsychique.

Dans cette perspective interactionniste, l'apprentissage ne précède pas l'acquisition, mais les processus interactionnels et les aspects psychologiques de la communication représentent la première phase du processus d'acquisition, ce qui vaut également pour l'acquisition de L2. Vygotsky (1962, 1978, dans Di Pietro, 1987:14) décrit les trois types de régulation auxquels les locuteurs sont soumis dans son usage de langue:

1. La régulation par l'objet, où la performance verbale est dominée par une préoccupation des règles et conventions de la langue au point que les apprenants sont incapables d'exprimer leurs propres pensées ou de répondre proprement aux performances des autres.
2. L'hétérorégulation, où la performance verbale est régulée par les remarques des locuteurs compétents (p. ex. lorsque les apprenants n'utilisent la langue que pour répondre aux questions)
3. L'autorégulation, où le locuteur lui-même a un contrôle interne de ses propres opérations, de sorte qu'il se sente libre en exprimant ses idées et désirs.

L'appropriation (l'apprentissage et l'acquisition) est définie comme la transition par degrés de l'hétérorégulation à l'autorégulation, selon l'observation de Bange (1996). Bange (1996) explique que la transition signifie que la performance liée à un contexte doit être généralisée à d'autres contextes similaires pour que son déroulement soit automatisé. Les trois types de régulation reflètent les trois éléments clés présentes dans la classe de langue: la langue à apprendre, l'enseignant et les apprenants. Di Pietro (1987:14) affirme qu'à travers la dynamique du discours dialogique dans les jeux de rôle, les apprenants ont l'occasion d'atteindre un équilibre entre les trois.

Ensuite, pour que l'interaction avec un locuteur plus compétent soit bénéfique, Bange (1996) affirme qu'il faut y avoir deux conditions: que l'interaction se déroule dans la «zone proximale de développement», le concept vygotkien qui représente la zone de développement potentiel de l'apprenant, et que l'activité favorise le développement de l'autonomie chez l'apprenant. McLane (1987, selon Bange, 1996) explique que la «zone proximale de développement» ne se réfère pas seulement à un certain niveau de maturité cognitive, attendant d'être activée par un locuteur plus compétent, mais elle doit être négociée entre les interactants dans un contexte particulier, pour qu'ils soient parvenus à une interprétation commune de la situation d'interaction. De ce point de vue, il faut mentionner ce que Bruner (1983, selon Bange, 1996) appelle «étayage», qui représente un type d'assistance du locuteur plus compétent pendant la transition vers l'autorégulation de l'apprenant, en mobilisant les savoirs communs. Cela veut dire que le locuteur plus compétent laisse l'apprenant agir en le guidant, comme l'observe Bange (1996). Dans ces conditions il n'est pas important d'obtenir le «résultat correct» dans l'apprentissage, mais il faut plutôt soutenir, étayer l'apprentissage, pour que l'apprenant soit vraiment impliqué dans ce processus. Il s'est montré expérimentalement (Wertsch / Hickmann, 1987 ; McLane, 1987; selon Bange, 1996) qu'une aide à la résolution d'un problème ne contribue à l'apprentissage, que si elle est une

aide à l'autorégulation, c.à.d. si elle laisse à l'apprenant assez de contrôle autonome. A cet égard, Hudelot (1992, selon Bange, 1996) mentionne deux niveaux possibles d'étayage à considérer: un niveau local, de séquences de reformulation, et un niveau plus global, dans lequel il faut réfléchir sur les activités qui favorisent l'autonomie de l'apprenant, et sur les manières de créer un climat qui incitera à l'initiative et à la prise de risque.

Par ailleurs, selon la théorie de Kelly (1955, selon Kramersch, 1984), puisque toute interaction entre un individu et son entourage se déroule dans le temps, ses représentations du monde sont déterminées par la manière dont il anticipe la réalité future. Alors, guidé par besoin de sécurité, il construit ses «schémas individuels», qu'il a inconsciemment choisi parce qu'ils se sont montrés utiles dans le passé. Cela veut dire que chacun applique ses propres significations sur les phénomènes pour leur donner un sens. L'apprentissage se définit dans cette perspective comme «la construction et l'échange de significations personnelles viables» (Thomas, 1978, selon Kramersch, 1984 :76). Il est possible d'apprendre justement parce que les significations construites sont en même temps personnelles et négociables, ou modifiables, selon l'observe Thomas (1978, selon Kramersch, 1984). Par conséquent, ces «alternatives» permettent à l'apprenant de changer sa réalité.

En considération de ce qui précède, il faut dire que le discours est très dynamique et il ne peut pas être transmis directement à l'apprenant, étant donné qu'il est influencé par des facteurs sociopsychologiques (attitude), sociolinguistiques (rôles, conventions socioculturelles) et psycholinguistiques (le potentiel interprétatif des participants au discours), qui sont uniques chez tout locuteur (selon Kramersch, 1984). Selon Widdowson, le discours est «l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux» (1979, dans Kramersch, 1984 :10), et ainsi il remplit deux fonctions: une fonction propositionnelle (ce que disent les mots), et une fonction illocutoire, qui sous-entend les actes de parole (ce qu'on fait par les mots). Widdowson (1979, dans Kramersch, 1984) accentue l'aspect interprétatif, ou bien créatif de l'usage de la langue dans la production et la réception du discours. Dans un même ordre d'idées, Carton affirme que le discours entend «la production (verbale ou non-verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation» (1981, dans Kramersch, 1984 :12). Ainsi le discours n'est pas considéré comme un «produit fini», mais comme un processus qui est le résultat d'une série de décisions prises à chaque moment, puisque le locuteur doit «choisir entre plusieurs options qui se présentent à lui» (Carton, 1981, dans Kramersch, 1984 :13). Kramersch (1984) considère que tout discours est interactif, au sens large d'interprétation mutuelle avec un interlocuteur réel ou potentiel. Breen et Candlin (1989,

dans Kramersch, 1984) distinguent dans la construction du discours trois processus basiques: l'interprétation, l'expression, et la négociation. C'est la négociation qui est un balancement constant entre «signification voulue et signification exprimée par le locuteur, entre sens perçu et sens reconstruit par l'auditeur, entre connaissances et expériences acquises et celles à acquérir » (1989, dans Kramersch, 1984 :18). Elle s'opère «à travers l'organisation des tours de parole, le ménagement des thèmes du discours et l'accomplissement des tâches de la communication» (Kramersch, 1984 :18).

Dans le sous-chapitre suivant on va voir comment appliquer ces idées constructivistes au même enseignement interactif.

1.2. L'enseignement interactif

À propos de l'enseignement interactif, Schiffler (1984) postule qu'il se base sur l'interaction sociale dans le groupe d'apprentissage, c.-à-d. sur les relations communicatives réciproques entre l'enseignant et les enseignés, et entre les enseignés eux-mêmes. Ensuite, Schiffler (1984) affirme que l'interaction sociale peut être influencée positivement par un comportement pédagogique interactif et par des formes d'enseignement interactives soulignant que c'est justement le comportement interactif de l'enseignant qui encourage les apprenants à coopérer mieux. Un comportement pédagogique interactif signifie «que l'enseignement favorise l'interaction sociale dans le groupe, qu'il encourage les élèves, qu'il les incite à l'autonomie et qu'il pratique des formes d'enseignement interactives» (Schiffler, 1984:6), et ces dernières sont toutes les activités didactiques qui conduisent à une interaction entre les élèves; à une communication centrée sur l'apprenant, ce qui signifie que le contenu des énoncés est déterminé par l'élève lui-même; qui «conduisent à l'autonomie, à l'auto-décision ou à la «participation» des élèves et à la coopération des élèves dans un «tandem de responsabilité» et dans un travail en groupe interactif» (Schiffler, 1984: 6).

Dans cette optique, Schiffler (1984) observe qu'alors que l'enseignement communicatif se rapporte aux situations de discours en LE, l'enseignement interactif prend en compte la totalité de la situation de parole et d'apprentissage dans la classe. De même, Kramersch (1984) souligne que l'interaction en LE dépend non seulement du contexte social et culturel, mais aussi du cadre concret, personnel et social de la classe. Il explique que pour apprendre à communiquer il faut acquérir la connaissance des conventions qui régissent la communication, créées par la situation de communication, qui sont ainsi exposées aux

variations et aux créations des participants. «Il faut que l'élève ait quelque chose à dire et qu'il ait envie d'obtenir des renseignements inaccessibles par ailleurs pour que devienne assez fort le désir de se donner les moyens de le dire, le lire ou l'écrire» (Dalgalian et al., 1981, selon Schiffler, 1984:8,9). Plattner (1963, selon Schiffler, 1984:9) affirme que «l'apprenant ne maîtrise que ce qu'il peut utiliser dans la communication au sein du groupe d'apprentissage ou ce qu'il peut expliquer à l'un de ses camarades». Tout cela montre que puisque la façon de communiquer est quelque chose d'unique et originale chez toute personne, il faut en tenir compte si on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère qui a pour objectif une communication authentique, et on ne peut pas négliger l'affectivité et la volonté des apprenants de communiquer. Ervin – Tripp (1981, selon Gaonac'h, 1987 :194,195) a montré que l'implication dans certaines activités à haut degré d'interaction sociale (p. ex. le jeu) est un facteur remarquablement positif de l'acquisition. De même, Gaonac'h explique que telles activités «permettent rapidement d'établir une relation efficace entre les contraintes linguistiques et l'expression des intentions de communication» (1987 :195), c.à.d. qu'elles permettent que les significations se lient avec les (inter)actions, et les formes avec le sens.

Dans la classe de LE l'apprentissage de L2 passe dans des conditions particulières: «dans des situations où la communication exolingue spontanée ne peut exister, en échappant aux hasards et aux difficultés de la communication exolingue spontanée, selon un horaire réduit par rapport à ce qu'exige la communication en situation naturelle» (Bange, 1996:28). Selon l'observation de Bange (1996), le problème principal de la communication dans la classe de langue est que l'attention se centre sur les problèmes formels liés à la langue, qui devraient rester subordonnés à la réalisation de buts externes de la communication, et cela passe parce que l'objet de l'interaction dans cette classe est la langue elle-même, et la progression de l'interaction dépend exclusivement de l'évaluation de l'enseignant. Bange prétend qu'il faut voir là la contradiction fondamentale de la classe de LE qui «vide la communication de toute réalité substantielle» (1996 :35), puisque la communication est «réduite à un encodage grammaticalement correct» (1996 :35), et son but est la correction de cet encodage. De même, Cicurel (1996) souligne que la langue peut paradoxalement compromettre la relation de communication dans la classe, au point que l'enseignant risque de briser la relation directe entre les élèves en intervenant afin de les aider et corriger, ou que l'objectif pédagogique dirige la manière de parler de l'apprenant, brimant ainsi sa capacité à parler autrement. Par contre, dans la communication ordinaire les moyens linguistiques sont au service de la pertinence discursive, qui représente «l'adéquation de l'intention de

communiquer à la situation et l'adéquation des moyens linguistiques employés à l'intention de communiquer» (Bange, 1996:36). Néanmoins, la classe de langue a un potentiel à augmenter la nécessité de s'écouter les uns les autres, si les tours de paroles ne sont pas prévisibles, ce qui amoindrirait la motivation de s'écouter, selon van Lier (1982, dans Kramsch, 1984). L'interaction authentique ne se produit jamais comme on la prévoit, et justement à cause de cette imprévisibilité, l'apprentissage devient possible, puisque les élèves construisent leurs idées et reconnaissent ses difficultés au fil de l'interaction, selon l'observation de Cicurel (1996). Dans ces circonstances, Bange (1996) croit qu'il est nécessaire que l'apprenant ait des tâches de communication, où on peut «ouvrir» la zone de développement potentiel, soutenu par l'étayage, et que l'apprenant soit incité à la vraie autonomie dans la gestion de son discours. Kramsch (1984) trouve que les activités de groupe, y inclus les jeux de rôle, montrent à l'élève qu'il y a une multitude de discours en langue étrangère (et pas seulement le discours didactique), qui chacun permettent un comportement différent. Pour tout dire, on va citer Di Pietro (1987:3), qui affirme que l'approche interactionnelle favorise la rétention de ce qui est appris, parce que l'urgence de la situation provoque simplement «un dispositif d'acquisition du langage».

2. Les jeux communicatifs et les activités théâtrales

Avant d'aborder le thème de ce mémoire, les jeux de rôles, on va expliquer les notions des jeux communicatifs et des activités théâtrales, pour clarifier et comprendre leur relation. Suso López (1998) affirme que c'est justement à travers les fonctions interactive et communicative que le jeu récupère sa triple dimension: la dimension divertissante, la dimension cognitive et formative, et la dimension socialisante. Alors qu'à travers l'apprentissage de la langue maternelle ces dimensions se développent au maximum, dans un contexte scolaire il n'est pas possible d'apprendre une langue étrangère de la même façon, parce que la langue n'est plus un lieu de création et de recherche, mais elle devient un moyen d'accès à l'information, selon l'observation de Suso López (1998). Pourtant, à travers le jeu communicatif, la langue étrangère n'est plus un objet extérieur à apprendre, mais il devient un processus dans lequel on développe diverses compétences communicatives dans une activité qui les intègre, rendant possible la relation visible entre la forme et le sens. Le jeu communicatif représente toute activité didactique caractérisée par l'illusion, et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique, selon l'observation de Suso López (1998). Cela inclut une interaction entre plusieurs personnes qui n'est pas imposée de l'extérieur, mais qui provient des sujets eux-mêmes. C'est justement dans le rapport interactif et coopératif, dans la «Zone proximale de développement», que surgit la langue comme instrument d'action, et comme instrument psychologique (Vygotsky, 1962, dans Suso López, 1998). Dans ces conditions, les élèves ont la possibilité d'être créatifs et d'utiliser la langue pour exprimer ce qui les implique personnellement, et on a déjà mentionné dans le premier chapitre l'importance de l'implication personnelle, qui est incontournable si on parle d'une communication authentique en langue étrangère. Tandis que dans les jeux linguistiques l'étudiant applique sa compréhension linguistique, dans les jeux communicatifs il implique sa personnalité. Ce qui est important ici, c'est la volonté d'expression, et les moyens linguistiques sont secondaires, soumis à cette volonté, selon l'observation de Suso López (1998).

Il ne faut pas confondre le jeu communicatif avec la dramatisation, qui consiste surtout à faire des transferts linguistiques. Debyser (1976 :24) affirme que la dramatisation est «toute interprétation jouée par les élèves, d'un dialogue de leur méthode, que cette interprétation soit fidèle au texte ou qu'elle comporte des variantes et des éléments d'improvisation allant jusqu'à une transposition très souple assez éloignée du texte initial.» Cela signifie que la dramatisation

peut aller vers l'invention, lorsqu'elle introduit des éléments d'implication personnelle.

La simulation et le jeu de rôles sont les jeux communicatifs. Debyser (1976 :25) postule «qu'on appelle simulation (dans la perspective de la classe de langue) la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre (...), débat, situation de conseil.» Même si la simulation a un canevas réglé d'avance, les participants peuvent prendre l'initiative personnalisée. Selon Debyser (1976 :26), ces simulations sont possibles dans les enseignements fonctionnels ou professionnels de langues étrangères où la connaissance et l'utilisation du français répondent à un besoin immédiat (p. ex. demande de renseignements, entretien d'embauche etc.) Pour faire une comparaison entre les simulations et les jeux de rôles, Caré (1983:38) affirme qu'alors qu'en simulation les composantes essentielles doivent être prévues à l'avance, le jeu de rôles est avant tout improvisé et imprévisible. D'autre part, Suso López (1998) explique que tandis que dans la simulation on cherche à recréer le plus fidèlement la réalité, dans les jeux de rôles on cherche la créativité des apprenants dans le monde fictif construit.

À propos de la notion de l'activité théâtrale dans le contexte de l'apprentissage de langues étrangères, il faut souligner qu'il ne s'agit pas de présenter des pièces devant un public, mais de la notion qui sous-entend les jeux communicatifs, alludant à leur dimension dramatique. Les mots appris par cœur n'incitent pas l'élève à réfléchir et à utiliser ses propres mots, selon l'observation de Maley et Duff (1982), qui expliquent que les activités théâtrales donnent l'opportunité aux élèves d'utiliser sa propre personnalité dans la classe de langue en s'appuyant sur la capacité naturelle de toute personne d'imiter, de mimer et de s'exprimer par les gestes. Weiss (1983 : 5) souligne qu'il ne s'agit ici d'exercices scolaires dans lesquels un résultat précis est attendu, mais du travail collectif, où il faut créer dans la classe un climat favorable pour une communication la plus authentique possible. Ensuite, Payet (2010 : 13) affirme que le but principal de l'activité théâtrale en classe est de stimuler la prise de parole en langue étrangère et de lui donner vie. Puisque nombreux apprenants ne comprennent pas la nécessité de parler une langue étrangère, le rôle du professeur est de susciter chez eux «un désir de s'exprimer en langue étrangère non pas dans une perspective future, mais dans le présent » (Payet, 2010 : 13), et en faisant une activité théâtrale on est vraiment plongé dans une situation réelle de communication qui intègre la parole, la gestuelle et les sentiments, donc elle représente une communication globale. De cette façon l'apprenant peut se rendre compte qu'il est capable de s'exprimer en utilisant la langue étrangère. Après avoir précisément expliqué les jeux communicatifs, on peut mieux comprendre maintenant les jeux

de

rôles.

3. Le jeu de rôles

Selon Cuq (2003 :142), la définition du jeu de rôles est :

en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée.

Par ailleurs, Caré (1978: 66-67) le définit comme «l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes... sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière» Weiss (1983 : 7) affirme que «des jeux de rôles, à la différence du sketch, ne sont pas préparés à l'avance et chaque participant doit réagir instantanément comme dans un dialogue normal.» Si on accepte ces définitions, le jeu de rôle est en plein domaine du jeu, comme l'expliqué Suso López (1998) - par l'implication personnelle, et par la recreation d'une situation fictive. Suso López (1998) dit qu'il faut que l'apprenant «mobilise tous les moyens expressifs de la langue, en y intégrant l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique; (...) il doit se comporter tel qu'il est, comme en situation de langue authentique.» Debyser (1976:26) affirme que plus les scènes jouées ne sont spontanés, plus l'implication des étudiants peut être naturelle, ce qui «a l'avantage pédagogique de susciter des besoins expressifs réels non plus imités mais personnels».

Suivant cette idée, il ne faut pas confondre les jeux de rôles et les jeux de métier, où l'élève a un rôle professionnel (p. ex. vendeur-client, médecin-malade, etc.). Suso López (1998) affirme qu'on est ici dans le domaine de l'exercice d'application, étant donné que l'élève produit des échanges langagiers propres au cadre de la conception linguistique notionnelle-fonctionnelle (actes de parole), et qu'il y a très peu de l'implication personnelle.

Suso López (1998) dit qu'il est préférable que l'improvisation commence par des situations banales (p. ex. personne qui fume dans l'ascenseur; retard lors d'un rendez-vous; salle d'attente chez le médecin etc.), ou qui proviennent d'un malentendu (rendez-vous manqué; film qu'on ne passe plus etc.), et après on peut proposer l'autre type des situations où les apprenants seront pleinement engagée (p. ex. dispute avec les parents sur l'heure de retour à la maison). Il ajoute qu'il faut en tout cas éviter les situations stéréotypés (les éternels marchands,

agents de police, employés etc.) et prévisibles, et pour qu'il y ait implication personnelle, il faut qu'il existe une interaction, et que la situation contienne un peu de déséquilibre. De même, Caré (1983) explique qu'il faut exister une «rupture», un blocage d'une situation, parce que sinon, la communication pourrait rester purement fonctionnelle et prévisible. Il explique que la rupture ou le déséquilibre peut être dans la situation elle-même (rupture accidentelle d'un équilibre: p. ex. une voiture tombe en panne); dans un contrat social tacite (conflit latent); ou dans l'interaction langagière elle-même (agression verbale: p. ex. insultes).

Ensuite, Payet (2010:27) parle des jeux de rôle sous nom des scénettes parlées ou non-verbales, qui sont des «improvisations où on exploite des situations de la vie quotidienne à travers des mises en situation concrètes, afin d'atteindre certains objectifs pédagogiques». Selon Payet (2010) il est important de bien définir le personnage et le contexte pour aider l'apprenant à l'interpréter avec son corps et avec sa voix. Pour classer ces «scénettes», Payet a repris les catégories de classement d'activités (convergentes, divergentes et libres) proposées par Weiss (1984, selon Payet, 2010:28): les improvisations guidées «dont la consigne comprend des personnages et une trame prédéfinie avec parfois des restrictions»; les improvisations ouvertes, «où les apprenants élaborent la trame à partir d'une situation initiale»; et les improvisations thématiques, «qui offrent une liberté de lieu, de personnages et d'action». Dans ces conditions on peut conclure que les improvisations guidées ne sont pas les jeux de rôles, étant donné que la consigne comprend des personnages et une trame prédéfinie. Par contre, les improvisations ouvertes, où les apprenants élaborent la trame à partir d'une situation initiale, et les improvisations thématiques, qui offrent une liberté de lieu, de personnages et d'action, sont vraiment jeux de rôles.

Puis, Di Pietro (1987) parle des jeux de rôle dans le contexte de l'approche de l'interaction stratégique. La base de cette approche est le scénario, qui est «une interaction stratégique des rôles qui sert à réaliser les objectifs personnels dedans un contexte partagé.» (Di Pietro, 1987:41) L'auteur explique que si les élèves apprennent la langue étrangère à travers l'interaction stratégique, ils sont mis dans les situations, ou bien dans les scénarios, ou l'activité même rend nécessaire de parler. Donc l'expression «scénario» ne veut dire que tout est prévu et écrit, mais qu'il y a une situation initiale dont l'action dépend de l'élève et de sa imagination. L'interaction stratégique commence par la prémisse que «l'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque l'esprit intérieur peut être lié à l'extérieur.» (Di Pietro, 1987:10) C'est à travers le scénario qu'on établit ce lien.

En somme, ce qu'on peut souligner ici comme le caractéristique cruciale du jeu de rôle, c'est qu'il peut créer les conditions pour une conversation et une action authentique et spontanée en langue étrangère, qui a potentiel d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage même dans les situations d'apprentissage artificielles (dans la classe). Maintenant on va expliquer plus soigneusement les bénéfices des jeux de rôles, et après, certains difficultés qu'il faut surmonter.

4. Les bénéfices du jeu de rôles dans l'apprentissage de LE

Selon observation de Schiffler (1984), ce qui manque à la saynète jouée sur un dialogue du manuel, c'est «l'orientation par l'apprenant», au point que dans la plupart des situations comme telle on n'arrive pas à une interaction réelle entre les apprenants. De même, Holden (1981) observe que les dialogues des manuels sont en général artificiels et inanimés, les personnages ne se comportent et ne parlent pas de la même manière que dans la vie réelle. Entre autres exemples, les gens ne s'interrompent pas, ils ne font pas des erreurs, ils n'oublient ce qu'ils voulaient dire etc. Bien que beaucoup a changé dans l'enseignement des langues étrangères, souvent il existe une conviction que l'apprentissage se base sur la formule suivante: «vocabulaire + structures essentielles = langue» (Maley et Duff, 1982:2). La langue enseignée dans les écoles semble souvent artificielle et inutile, et on croie qu'on l'apprend si les phrases ont de sens et si elles sont correctes, mais cela ne représente que l'aspect intellectuel de la langue, et l'intellect fonctionne rarement sans émotions, comme l'observent Maley et Duff (1982:2). Par contre, dans une conversation réelle, la langue est «vivante», elle contient des imperfections et révèle les sentiments appropriés à certaine situation. De ce fait, on peut dire que c'est plus facile à transférer la conversation naturelle de la langue maternelle à celle de la langue étrangère et c'est possible justement à travers les jeux de rôles, selon Maley y Duff, 1982.

Les bénéfices du jeu de rôle dans l'apprentissage de LE sont nombreux, et on les présentera dans quatre catégories: «Rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage», «Une plus grande implication personnelle et l'autonomie de l'apprenant», «Hardiesse et confiance en soi», et «Développement de la créativité».

4.1. Rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage

Beaucoup de «skills» dont on a besoin en parlant une langue étrangère reçoivent très peu d'attention dans les manuels traditionnels, selon l'observation de Maley et Duff (1982): l'adaptabilité (p.ex. la capacité d'adapter la parole selon l'interlocuteur), la vitesse de réaction, la sensibilité au ton, l'aperçu, l'anticipation, en bref – l'adéquation. Pourtant, les mots n'ont de sens que si on connaît le contexte où on parle. Maley et Duff (1982) expliquent qu'on donne un sens à certaine phrase selon l'intention du locuteur et sa relation avec son interlocuteur. Puis, Maley et Duff (1982) illustrent l'approche où la forme est plus importante que le contenu avec la métaphore d'un architecte qui dessine son immeuble avant de voir l'endroit où il se situera. Ils soulignent que cet approche est trompeuse et encore dangereuse parce qu'elle habitue l'apprenant à composer ses phrases selon certain modèle. Les mêmes auteurs croient qu'à travers les jeux de rôles il est possible d'enseigner dès le début les structures correctes qui ont du sens, étant situées dans un contexte concret, et ils expliquent que cette approche n'est pas du tout incompatible avec un apprentissage sérieux, mais au contraire, qu'il est douteux qu'il y ait un apprentissage effectif d'une langue sans cela. Pellegrini (selon Di Pietro, 1987:41) affirme qu'une étude récente sur l'acquisition de la langue maternelle soutient la thèse que les jeux de rôles contribuent significativement à l'apprentissage de langue: les enfants qui étaient inclus dans ces activités avaient une plus grande capacité de lexicaliser les sens concernant certains sujets, que les enfants qui discutaient sur les mêmes sujets ou les dessinaient.

Par ailleurs, Maley et Duff (1982:4) affirment que les situations présentées dans les manuels ne tentent à considérer qu'un seul aspect du contexte, le «setting physique». Ces dialogues se déroulent normalement «à la gare», «dans un restaurant», etc., et les caractères typiques utilisent deux types de langue: la langue situationnelle (p. ex. le vocabulaire typique comme «le billet», «le menu») et la langue structurale (les phrases typiques comme «Le train part quand?»). Toutefois, le but d'apprentissage d'une langue étrangère n'est d'enseigner que le vocabulaire et la structure. Il faut inciter aux apprenants à lier la forme avec le sens. Maley et Duff (1982): disent que pour y parvenir, il faut que les apprenants soient conscients de la situation «totale», qui est considérablement beaucoup plus riche qu'un simple «setting physique», et qui inclut aussi: le rôle et le statut (le choix du langage dépend de la relation entre les interlocuteurs), l'humeur, l'attitude et les sentiments (les sentiments et les attitudes influencent la langue, et il est important de les exprimer dès le tout début), et le partage des

connaissances (p. ex. les sentiments inexprimés, les préjugés inconscients, etc.). Les phrases hors contexte peuvent servir d'exemple d'une forme grammaticale, mais puisqu'elles manquent d'une signification interne, il est difficile pour les apprenants de les transférer à une situation dans laquelle on les pourrait utiliser.

D'un autre côté, pour réaliser une «situation totale» il faut lier le langage avec l'action: Payet (2010) affirme que l'activité théâtrale est un bon outil d'établir ce lien en prenant conscience de son corps et de la communication non verbale qui est extrêmement importante puisque elle fournit de nombreux messages. En faisant une activité théâtrale les actions des apprenants deviennent plus claires et expressives parce qu'ils «apprennent à clarifier leur gestuelle pour donner des informations de plus en plus précises» (Payet, 2010:17). En liant la langue avec le mouvement, «les mots sont ancrés dans une mémoire corporelle particulièrement puissante» (Payet, 2010:18). Payet (2010:17) donne un exemple pour les apprenants afin qu'ils puissent mieux comprendre l'importance de la gestuelle: jouer une scène de rencontre entre deux étrangers qui ne se comprennent pas, donc il faut s'exprimer en n'utilisant que des gestes. Le reste de la classe doit traduire ce qui a été dit.

Pour conclure, les jeux de rôles peuvent aider à rétablir la «totalité de situation» en inversant le processus d'apprentissage – on commence par le sens et après on va à la langue. La langue représente seulement une partie de l'activité et «l'activité même rend nécessaire de parler» (Maley et Duff, 1982:8). Comme le dit Dufeu (1983:43), la communication n'est plus orientée vers les contenus linguistiques, mais vers la relation entre les interlocuteurs, ce qui la rend authentique.

4.2. Une plus grande implication personnelle et l'autonomie dans l'apprentissage

Afin de réaliser une communication authentique, il faut que l'apprenant ait une vraie autonomie et qu'il soit vraiment impliqué dans l'activité, ce qu'on peut atteindre dans une atmosphère agréable pour les élèves. Ullmann (1982, dans Kramsch, 1984:41) souligne que «l'affectivité, sous forme d'empathie, de collaboration et de compréhension mutuelle, est un objectif plus plausible de la véritable communication que la compétence technique (objectif du contenu linguistique)». Selon Weiss (1984), la motivation ludique (le plaisir de jouer) peut grandement contribuer à animer les classes de langue et à permettre aux élèves de s'impliquer personnellement dans leur apprentissage.

Ensuite, dans les jeux de rôles on a l'occasion d'apprendre à «s'en sortir avec ses propres moyens d'expression...Le jeu de rôle permet, de plus, d'élargir les limites du réel de l'ici et maintenant et, par la même, d'élargir les limites du champ d'expression» (Dufeu, 1983:43). D'ailleurs, Schiffler (1984) affirme qu'il est très important que les apprenants soient personnellement engagés dans un jeu de rôle et que l'enseignant lui-même soit exemple en employant sans peur des expressions personnelles. «Plus personnelle est cette expression, plus l'effet de ce modèle sur les élèves est stimulant» Schiffler (1984:79). On a déjà mentionné dans le chapitre précédent, que plus les scènes jouées sont spontanées, plus les étudiants sont naturellement impliqués, ce qui a l'avantage pédagogique de susciter des besoins expressifs personnels, et non plus imités, selon l'observation de Debyser (1976). Maley et Duff (1982) expliquent que ce qui rend agréables les jeux de rôles, c'est justement leur imprévisibilité.

Dans cette optique, l'étude réalisée par Le Blanc (2001) confirme la valeur pédagogique des jeux de rôles et met en lumière les mécanismes qui ocurrent pendant ces jeux, les verbales ainsi que les non verbales: non seulement les participants surveillent leur propre discours, mais ils aussi s'aident mutuellement en rendant la communication plus efficace, en utilisant différentes stratégies individuelles et collectives, et ils améliorent leur performance linguistique. Autrement dit, pendant les jeux de rôles, les participants sont capables à réutiliser leur savoir linguistique et culturel, à demander et à apporter des clarifications, afin de faciliter la compréhension mutuelle; ils jouent avec les mots en les répétant, ils hésitent, ils essaient des formules jusqu'à ce qu'ils trouvent la solution, selon l'observation de Le Blanc (2001). D'ailleurs, ils prennent en considération les corrections des autres et ils réutilisent la version corrigée en parlant. Toutes ces stratégies illustrent comment l'apprentissage effectif se produit dans les jeux de rôles, quelque fois sans que les enseignants s'en rendent compte. Au surplus, les apprenants tentent à reprendre le rôle de l'enseignant. Tout compte fait, le jeu de rôle se révèle comme une interaction autogérée qui donne l'occasion pour une autonomie plus grande de l'apprenant.

Aussi, le divertissement et l'humour impliquent plus les apprenants parce qu'ils font l'apprentissage plus intéressant et plus dynamique. Søbstad (selon Nilsson, 2009:11) affirme que l'humour peut servir de ressource pédagogique pour motiver les apprenants et créer une atmosphère créative et expérimentale, malgré qu'il soit très difficile de vérifier pourquoi les apprenants apprennent mieux avec l'humour. Alors, on ne peut pas dire que le divertissement

rend l'apprentissage plus efficace, mais ce qui est sûr c'est qu'elle attire l'attention des apprenants.

Maley et Duff (1982:8) affirment qu'en un sens, on n'a pas besoin de motivation quand on travaille à travers les activités théâtrales, parce que le plaisir provient d'une implication personnelle imaginative, et pas du sentiment qu'on a réussi atteindre l'objectif d'autrui. Les activités théâtrales aident à maintenir les apprenants actifs, quel que soit leur nombre et elles ne permettent pas au professeur «d'avoir une fausse impression qu'il a réussi s'il s'est dispersé sur toute la classe» (Maley et Duff, 1982:8). Ainsi, le théâtre est «un formidable moteur de motivation» (Payet, 2010:13) puisque les apprenants y deviennent les acteurs de leur propre apprentissage. De même, Schiffler (1984:82) affirme que «plus directe et plus actuelle est une situation pour un apprenant, plus elle est susceptible de le motiver et plus l'enseignement devient interactif.»

Alors, pour que l'apprenant soit motivé, il doit être vraiment impliqué dans son propre apprentissage. Dans le jeu de rôle il s'implique par le goût du jeu et par son propre engagement. Il n'est plus forcé à parler, comme c'est souvent le cas dans les classes de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il se trouve dans une situation réelle de communication.

4.3. Hardiesse et confiance en soi

Pour que la communication soit efficace, il est important d'apprendre à parler sans blocages, c'est-à-dire oser parler. Wagner (selon Nilsson, 2009:12) dit que les activités théâtrales peuvent inciter les apprenants à être plus sociales, parce qu'ils les obligent à l'action dans l'interaction avec les autres. Chaque participant doit écouter et observer bien ce que disent et font les autres, donc il faut coopérer tout le temps. Augusto Boal, le créateur du Théâtre Forum, considère le théâtre «une arme très effective avec laquelle on peut opprimer et se libérer» (1979, selon Nilsson, 2009:12). L'idée principale de son théâtre est que l'opprimé doit se libérer de l'oppression, c.à.d. le théâtre peut nous aider à nous sentir plus libre. Par contre, Maley et Duff (1982) ne sont pas d'accord avec l'idée de libération de soi-même comme l'objectif principal dans l'apprentissage des langues, en affirmant que ces activités ne sont pas les substituts de la psychothérapie, mais ils peuvent stimuler l'énergie et l'imagination.

De plus, le jeu de rôles «favorise le développement d'attitudes, d'aptitudes et des comportements communicatifs, tel que l'écoute, la disponibilité, la réceptivité, l'observation, la flexibilité, l'imagination, le ludisme», et il peut «favoriser une plus grande prise de conscience de soi» (Dufeu, 1983:43). Tout cela peut contribuer à la hardiesse et à la confiance en soi et aider l'apprenant à élargir son expression personnelle. Payet (2010) affirme que le théâtre facilite la confiance en soi et envers le groupe, puisque ainsi les élèves peuvent réussir prendre la parole en public sans avoir peur. «Lorsqu'il existe la confiance et l'entraide, les apprenants sont encouragés et ils peuvent présenter un aspect d'eux que les autres ne connaissent pas» (Payet, 2010:20). De plus, l'élève en peut «éprouver une certaine fierté» (Payet, 2010 :20). Aussi, chez les adolescents «c'est souvent un moyen d'acceptation et de réconciliation avec leur propre corps» (Payet, 2010:20). De telle façon les apprenants peuvent surmonter leur timidité, et en même temps se sentir plus à l'aise en parlant la LE.

Il faut aussi tenir compte des différences individuelles entre les apprenants. Kramsch (1984:32) trouve que la recherche confirme l'hypothèse suivante: «la différence d'aptitude à acquérir une LE est liée à l'aptitude à engager et mener des conversations dans cette langue malgré des connaissances lexicales et grammaticales imparfaites.» Selinger (1977, selon Kramsch, 1984) distingue deux types d'apprenants selon les degrés différents d'utilisation des stratégies de communication mentionnées: les «high-input generators», qui initient souvent des échanges verbaux et les «low- input generators», qui ne parlent que quand on leur adresse la parole, et qui emploient des stratégies d'évitement. Il y a aussi des «planificateurs» qui ne parlent que s'ils ont soigneusement préparé leur énoncé et les «correcteurs», qui commencent à parler avant de l'avoir préparé et qui emploient pour cela la répétition et l'autocorrection, comme l'observe Selinger (1980, selon Kramsch, 1984). Après on va clarifier comment réagir s'il y a un manque de participation de la part des élèves.

4.4. Le développement de la créativité

La théorie linguistique de Noam Chomsky (selon Robert, 2007:54) dit que «la créativité est l'aptitude du sujet parlant à créer et comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité.» Cette définition de créativité représente la compétence linguistique de produire un nombre infini d'actes de langages. Toute personne est unique, et pour cela elle a sa façon unique de se comporter, de penser, de parler, de créer etc. Avant, en didactique des langues, la créativité n'était pas importante. La méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement

«imitatif», comme l'observe Puren (1988). Cette façon d'apprendre une langue étrangère était en contradiction avec les besoins réels et les objectifs des apprenants. Depuis le milieu des années 1990, la didactique des langues s'approche d'une «pédagogique actionnelle» qui met l'accent sur l'activité de l'apprenant (Cuq, 2003:60). Puisque dans les jeux de rôle il n'y a pas de canevas déterminé, l'apprenant peut vraiment développer la créativité en inventant, en imaginant le développement de la situation et en utilisant la langue étrangère activement et spontanément. L'extrait suivant illustre très bien le rôle de la créativité dans l'école et dans la vie humaine en général:

Devenir créatifs ou mourir d'ennui, nous n'avons pas le choix: Ou nous continuons à enseigner dans le désert ou nous nous modifions pour modifier l'école, pour nous sentir exister en créant. Mais on ne naît pas créatif, on le devient. C'est en exerçant qu'on acquiert la capacité d'invention, la fluidité des idées, la flexibilité, la capacité de synthèse propres à la créativité. (Augé et al., 1981: 4)

Après avoir élaboré les bénéfices des jeux de rôles, il faut encore mentionner quelques difficultés qui peuvent surgir à ce propos.

5. Les difficultés à surmonter

5.1. Le manque de participation

La peur du ridicule ou d'être jugé représente un blocage important à la participation, selon l'observation de Payet (2010). Schiffler (1984) mentionne encore deux obstacles: une compétence linguistique insuffisante chez les enseignants et la créativité déficiente de quelques élèves. Comme le dit Stevick, (selon Maley et Duff, 1982) l'apprenant a besoin de sentiment d'appartenance et de sécurité, ce que les activités théâtrales peuvent remplir, mais une réelle confiance entre les membres du groupe est nécessaire pour surmonter la peur et pour la transformer en plaisir de jouer, selon l'observation de Payet (2010).

Les jeux de rôles n'exigent pas la connaissance parfaite de la langue étrangère. Selon Maley et Duff (1982) tout apprenant doit avoir la chance de pratiquer ce qu'il sait sans aucune restriction, sans peur de se tromper et d'être jugé. Si on ne peut pas risquer en essayant nouvelles combinaisons, on ne peut pas apprendre à parler. Payet (2010: 21) propose les techniques suivantes pour inciter les apprenants à participer dans ces activités:

1. Éviter de commencer une session par une scénette individuelle. Les apprenants redoutent de se trouver seuls sur scène. En prenant du plaisir à jouer ensemble, les participants s'encouragent mutuellement et participent davantage.
2. Encourager les apprenants à s'inviter mutuellement à venir sur la scène. Un apprenant acceptera plus facilement de jouer si la demande est faite par son camarade. Payet favorise les scénettes permettant une participation du public, depuis les sièges ou directement sur scène. De même, les jeux de dynamisation stimulent et automatisent la participation collective.
3. Établir une règle de participation. Si le jeu demande une réaction du public, celui qui donne la bonne réponse joue la scène suivante. Cette technique fonctionne si la consigne a été admise avant le début du jeu par l'ensemble de la classe.
4. Définir un ordre de passage pour les jeux simples ou demandant une implication personnelle minimale. L'ordre est défini par la place qu'occupent les élèves dans la rangée. Cette technique peut aboutir à un jeu de connaissance ou de mémorisation si on décide du passage des élèves en suivant l'ordre alphabétique de leur prénom, l'ordre du jour de leur naissance ou du numéro de leur rue. Nous utilisons ce procédé uniquement pour les jeux de groupe nécessitant une participation globale de la classe.
5. Faire participer tous les apprenants en même temps.

Malgré ces différents procédés, il arrive toujours qu'un ou plusieurs apprenants ne souhaitent pas participer à l'activité. Payet (2010) affirme qu'une règle primordiale est ne forcer jamais un élève à jouer, mais on peut l'encourager ou modifier la consigne. Si quelqu'un ne veut pas montrer ses émotions, il faut le respecter.

5.2. Le défi d'un rapport différent professeur – élèves

Souvent dans la classe de langue l'enseignant est celui qui est dominant, pendant que les apprenants n'ont pas l'occasion de s'exprimer en étant personnellement impliqués, et «ils doivent souvent se contenter d'exécuter les ordres donnés par l'enseignant et de répondre à ses questions» (Weiss, 1983:7). Ce type de communication ne favorise pas l'interaction entre élèves et il est illusoire qu'ils acquièrent une vraie compétence de communication dans ce cadre rigide, comme l'observe Weiss (1983).

Dans cette optique, Dufeu (1983) souligne que certains professeurs ont peur de perdre leur temps en proposant les activités qui sont hors le manuel et dont la progression ne correspond pas aux critères traditionnels. Afin de permettre de communiquer, d'échanger, «il est indispensable de briser la structure rigide du groupe classe-enseignant et de mettre les élèves en petits groupes à l'intérieur desquels ils pourront agir et réagir comme dans une véritable interaction sociale» (Weiss, 1983:7). Selon Dufeu (1983:44), les apprenants doivent être considérés comme sujets qui «co-déterminent les contenus de la communication», en

passant du «cadre hiérarchique sécurisant au statut de participants actifs», ce qui suppose un engagement plus grand de leur part et cela peut être un grand changement pour certains élèves. Maley et Duff (1982) et Weiss (1983) sont d'accord que ce mode de travail exige évidemment un changement d'attitude aussi bien de la part de l'enseignant que de celle des élèves afin que l'atmosphère soit relaxante et que les apprenants soient capables de réagir spontanément, sans avoir peur d'être jugés.

Suivant cette idée, Maley et Duff (1982:17) expliquent que l'enseignant doit devenir «animateur», et cesser d'être «arbitre qui le sait tout». De même, Caré (1983) affirme que le rôle du professeur doit rester discret, ce qui veut dire qu'il n'interviendra si possible, qu'à la demande, pour suggérer ou donner des informations. L'enseignant doit accepter de perdre une partie de son «pouvoir» pour que le travail en groupe se déroule dans une atmosphère de coopération et sans compétitivité, selon Weiss (1983). Bien que beaucoup d'enseignants craignent de perdre leur autorité en faisant du théâtre, Payet (2010:24) affirme que c'est en fait l'inverse qui se produit parce que «le contexte ludique donne au professeur un pouvoir qu'il n'a pas habituellement dans sa classe». Il ajoute que «le théâtre» rend les apprenants plus réceptifs et facilite l'application immédiate des consignes, parce que si elles sont intégrées dans un contexte ludique, les apprenants les acceptent plus facilement. Quand même, Payet (2010) souligne qu'il faut que les enseignants s'interrogent toujours sur ses attentes pédagogiques.

5.3. Danger: psychodrame

Selon l'observation de Debyser (1976), la frontière entre jeux de rôles et psychodrame n'est pas toujours claire et le passage des uns à l'autre peut se faire sans qu'on l'ait prévu à cause du thème choisi et de son influence sur la personnalité de certains participants. Caré (1983:41) explique la différence importante entre le jeu de rôles et le psychodrame: le psychodrame est «thérapeutique, voire analytique, généralement pratiquée par des psychologues, psychosociologues, ou psychanalystes capables d'en maîtriser les effets», tandis que le jeu de rôle est «pédagogique, et le professeur de langue n'ayant pas de formation spécifique ne peut prendre ce risque». Dufeu (1983:44) souligne que plus la pédagogie se tourne vers le participant, plus elle l'implique en tant qu'individu, et cela peut réactiver les souvenirs passés. Ces problèmes apparaissent en particulier lorsque l'animation est psychologisante (interprétation psychologique des jeux, mise en relief les aspects émotionnels dans l'interaction, etc.). Caré (1983) souligne que le professeur de langue doit tout faire pour

éviter ces problèmes possibles, mais cela ne veut dire qu'on refusera l'émotivité, sans laquelle un jeu de rôle ne pourrait pas fonctionner. Lui et Debyser (1976:26) donnent quelques précautions:

- pendant le déroulement du jeu, rester en empathie avec les participants pour être capable d'évaluer l'intensité des implications et d'intervenir si l'émotion n'est plus contrôlée, ce qui exige une grande disponibilité
- il est parfois nécessaire d'intervenir indirectement, dans le cours du jeu, en donnant des consignes à l'oreille d'un des participants pour qu'il modifie son jeu
- le professeur-animateur a, à tout moment, le pouvoir d'arrêter un jeu en cours, s'il sent qu'il en perd le contrôle – cette règle est énoncée au début quand sont données les premiers consignes et il faut expliquer aux participants les raisons pour telle décision

6. Phase de préparation et de réalisation

Pour que la prise de parole soit spontanée et pas forcée, elle doit provenir d'une nécessité, selon l'observation de Payet (2010). Alors, avant de commencer avec les jeux de rôles, il est conseillé de faire certaines préparations. Payet (2010) conseille de commencer les activités théâtrales par des jeux gestuels pour arriver pas à pas à l'expression orale. Il dit qu'il est particulièrement intéressant de proposer ce que J. Lecoq appelle le «rejeu», c'est-à-dire «restituer les phénomènes de la vie, sans aucune transposition, sans exagération, dans la plus grande fidélité au réel, à la psychologie des individus.» (Payet, 2010: 17) De telle façon, on travaille sur des situations de la vie quotidienne, sans jouer au public: p. ex. deux inconnus dans un ascenseur, des personnes dans une salle d'attente, dans le métro, etc. Ces situations «silencieuses» émanent souvent le désir de parler, c.à.d. la prise de parole est ressentie comme une nécessité. Les improvisations gestuelles rassurent les débutants parce qu'elles leur permettent de s'exprimer sans blocage, et le jeu parlé prend place peu à peu en fonction de la progression des apprenants, jusqu'à trouver un juste équilibre entre expression orale et corporelle, selon l'observation de Payet (2010). Weiss (1983:16) aussi affirme que «un certain entraînement est nécessaire pour arriver à faire jouer les élèves, d'où la nécessité de passer, dans certains cas, par la dramatisation et les sketches de plus en plus libres et improvisés avant d'entamer les jeux de rôle.» Augé et al. (1981) aussi démontrent qu'il faut venir pas à pas au jeu de rôle, allant pas à pas vers la prise de parole: d'abord il faut apprendre à écouter pour développer la perception du monde qui nous entoure, ce qui inclut les exercices de reconnaissance de bruits, de sons et de voix ; puis il faut comprendre ce qu'on entend, c'est-à-dire apprendre à l'interpréter en utilisant toutes ses ressources sensorielles et toutes les techniques à disposition ; et à peine à la fin vient la production.

Selon Payet (2010), le moment adéquat pour réaliser une activité théâtrale est en relation avec la progression de la classe. Il affirme qu'il est nécessaire que les apprenants connaissent les notions grammaticales et langagières pour les utiliser de manière théâtrale. Sinon, ils risquent de se bloquer. Dans ces conditions, avant le début de l'activité il faut réviser la théorie si c'est nécessaire, ce qu'on peut faire aussi de manière ludique.

Payet (2010) souligne que la réussite de l'activité dépend en grande partie de la clarté de la consigne et de sa compréhension par tout le monde. Si le professeur présente les objectifs pédagogiques de l'activité avant le jeu, cela permet de rendre visibles et exploitables

les éléments langagiers qui seront utilisés, et s'il le fait après les apprenants peuvent expliquer les outils qu'ils ont utilisés. Caré (1976:34) affirme que le professeur devrait choisir le thème, parce qu'il se rend compte des objectifs linguistiques, mais que c'est aux étudiants de proposer un thème, de se choisir leurs rôles et de définir le jeu, tandis que le professeur devrait y intervenir le moins possible. Par contre, puisque chaque individu a les compétences linguistiques et communicationnelles différentes, Payet (2010) propose que le professeur distribue les rôles selon les capacités et les nécessités de chacun.

Les jeux de rôles exigent un temps de préparation où il faut définir les personnages, la trame, le lieu et le contexte de la scène. Payet (2010) et Caré (1983) sont d'accord qu'il ne faut pas y entrer dans les détails pour garder une certaine liberté de créativité et d'improvisation. Les deux conseillent que la préparation se réalise en groupe sans l'aide du professeur, mais qu'il doit être disponible pour donner le vocabulaire nécessaire.

En ce qui concerne la phase de réalisation et le guidage de l'enseignant, Il est très important que le professeur favorise et encourage la participation aux jeux et qu'il crée une atmosphère favorable au jeu. Payet (2010) souligne que personne ne devrait pas se sentir jugé, puisque l'objectif est d'abord pédagogique et le résultat est secondaire. Quant à la correction, les auteurs différents sont d'accord. Payet (2010) affirme que l'intervention du professeur peut déconcentrer l'apprenant, alors le professeur peut prendre notes des erreurs pendant le jeu et les restituer à la fin. De même, Maley et Duff (1982:18) conseillent de ne pas corriger les apprenants pendant le jeu, pour qu'ils se sentent complètement libres. Également, Schiffler (1984:80) souligne que la correction devrait demeurer à l'arrière-plan. Kramsch (1984) trouve qu'il semble qu'un délai dans les corrections laisserait à l'apprenant une plus grande occasion d'auto-réparation et favoriserait le développement des processus autonomes de contrôle, qui sont considérés comme essentiels à la socialisation dans la LE.

7. La recherche: l'observation des 5 jeux de rôles

1. Introduction

Cette recherche était menée dans le Lycée classique à Zagreb, où on a assisté aux cours de français chez l'enseignante Galjina Venturin, pendant lesquels les étudiants des différents niveaux (de A1 à B2) faisaient les jeux de rôles. Dans la partie théorique on a abordé les quatre catégories comme les bénéfices des jeux de rôles: «rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage», «une plus grande implication personnelle et l'autonomie de l'apprenant», «hardiesse et confiance en soi», et «développement de la créativité». Dans cette recherche on va examiner dans quelle mesure on a réussi réaliser les 5 jeux de rôles dans ces quatre catégories, et quelle est la relation entre les différents facteurs d'apprentissage (le niveau d'apprentissage, la personnalité des apprenants et leurs préférences, leur créativité, le type du jeu de rôles) et la performance des apprenants.

1.1. Objectifs

L'objectif général de cette recherche est d'observer et d'analyser la réussite des 5 jeux de rôles faits par les apprenants de différents niveaux (d'A1 à B2) dans les quatre catégories: «rapprochement à l'authenticité», «implication personnelle et l'autonomie», «hardiesse», et «créativité».

Les objectifs spécifiques (opérationnels) qui découlent de l'objectif général:

- identifier les facteurs qui influent la performance des apprenants (le niveau d'apprentissage, la personnalité des apprenants et leurs préférences, leur créativité, le type du jeu de rôles)

1.2. Hypothèses

Hypothèse générale:

- Le jeu de rôles dans la classe de FLE crée une atmosphère favorable pour améliorer le rapprochement à l'authenticité dans la communication, l'implication personnelle et l'autonomie des apprenants, leur hardiesse, et leur créativité dans la performance

Hypothèses secondaires:

- La compétence linguistique plus haute facilite la performance du jeu de rôles
- Les apprenants extrovertis se débrouilleront mieux dans les jeux de rôles
- Les apprenants qui sont plus créatives se débrouilleront mieux dans les jeux de rôles

- La performance des apprenants sera plus spontanée si le jeu de rôles les implique personnellement et si la situation contient déséquilibre

2. Méthodologie

2.1. Description de la méthode de recherche

Le mode d'investigation est l'approche qualitative: on va recourir à la technique d'observation «sur le terrain», afin de comprendre comment les différents jeux de rôles impliquent l'apprenant pendant la classe de FLE et de vérifier dans quel mesure ils influent (augmentent) l'authenticité dans la communication, l'implication personnelle et l'autonomie des apprenants, leur hardiesse, et leur créativité dans la performance des apprenants. Comme support, on va se servir d'enregistrements audio et des transcriptions des jeux de rôles. On va aussi faire l'entretien avec l'enseignante pour mieux comprendre les facteurs qui ont influé la performance (le niveau d'apprentissage, la personnalité des apprenants et leurs préférences, leur créativité) afin de pouvoir expliquer les résultats dans la discussion. Dans ces conditions, cette recherche est exploratoire-explicative. Les informations collectées sur quatre catégories seront présentées sous forme de tables.

2.2. Les instruments

La technique utilisée sera l'observation directe: on va observer les jeux de rôles pendant les cours réguliers dans l'école, on va prendre les notes sur la performance des apprenants, et on va les enregistrer et faire les transcriptions. On va aussi faire un entretien semi-structuré avec l'enseignante, afin de collecter les données sur le niveau d'apprentissage, la personnalité des apprenants, leurs préférences et créativité.

2.3. L'échantillon et le milieu

Les participants à la recherche sont les élèves des quatre groupes combinés de différentes classes du Lycée classique chez l'enseignante Galjina Venturin(2DF, 3BE, 3AF, 4F), qui ont les différents niveaux d'apprentissage de FLE (de A1 à B2). Le nombre des apprenants dans le groupe va de 3 à 12. J'ai choisi proprement cette école et cette enseignante parce que j'ai eu une excellente expérience pendant la pratique, et parce que l'enseignante utilise souvent les jeux de rôles dans l'enseignement, ce qui m'a beaucoup plu et inspiré à choisir ce thème.

2.4. Description du déroulement de la collecte des données

D'abord on va assister aux classes pendant lesquelles l'enseignante fera les jeux de rôles avec les élèves, observer, prendre les notes sur leur performance et l'enregistrer. Après on va faire les transcriptions, ce qui va servir de support. Séparément on va faire l'entretien avec l'enseignante afin d'obtenir les informations additionnelles (le niveau d'apprentissage, la personnalité des apprenants, leurs préférences et la créativité).

2.5. Description du plan d'analyse des données

Pour analyser les données, d'abord on va préparer une table avec les quatre catégories: «rapprochement à l'authenticité», «implication personnelle et l'autonomie», «hardiesse», et «créativité». En nous servant des données, collectées et enregistrés pendant l'observation, et

	Jeu de rôles :	Classe (nombre) :	Niveau :	Participation :
1.	« Alibi »	2DF (8 élèves)	A1	par groupe de 4
2.	« Évoquer des souvenirs »	3BE (12 élèves)	A2	en pairs
3.	« Étudier en étranger »	4F (2 élèves)	B1/B2	en pairs
4.	« Pétition »	4F (3 élèves)	B1/B2	par groupe de 3
5.	« Reproches »	3AF (4 élèves)	B2	en pairs

des transcriptions faites après, on va remplir la table, et pour les expliquer dans la discussion on va utiliser les informations additionnelles obtenues de l'enseignante.

3. L'analyse et la présentation des données

3.1. Alibi

Niveau : A1 (2DF)

n°=10

Manuel : Le nouveau taxi 1 (unité 5 « La vie de tous les jours »)

Contenu : le passé composé

Les objectifs selon manuel	
objectifs communicatifs et savoir-faire :	objectifs linguistiques :
<ul style="list-style-type: none"> • parler de sa journée • s'informer sur des habitudes • parler des événements passés • interroger sur le moment et la durée 	<ul style="list-style-type: none"> • grammaire : le passé composé avec avoir • la formation du participe passé • lexique : la nourriture

Le jeu de rôles : « Alibi »

Objectif pédagogique :	examiner, accuser, témoigner, se défendre
Objectifs personnels :	apprendre à répliquer, convaincre, découvrir la vérité
Objectifs linguistiques :	
Lexique :	Grammaire :
-	<ul style="list-style-type: none"> - le passé composé avec avoir - la formation du participe passé
Durée:	10minutespargroupe
Temps de préparation :	15 minutes
Participation :	par groupe de 4
Lieu :	en classe (espace scénique)
Matériel :	1 table et 4 chaises
Support pédagogique :	le cahier pour noter les questions
Avant le jeu	Dans un groupe, il faut choisir 2 personnes qui seront« les commissaires »et les 2 autres qui seront « les suspects ». Pendant le temps de préparation les commissaires doivent préparer les questions pour examiner les suspects afin de comprendre ce qu'ils ont fait lundi entre 17 et 20 heures. Les suspects doivent « inventer » leur alibi avec le plus de détails possibles, pour que les commissaires les libèrent.
Déroulement	Les 2 commissaires examinent séparément 2 suspects (l'un par l'autre, pas simultanément) qui témoignent ce qu'ils ont fait lundi entre 17 et 20 heures.

Le contexte :

Au commencement de la classe on a fait la répétition du passé composé : l'enseignante a demandé aux élèves ce qu'ils avaient fait la veille, et simultanément elle écrivait leurs réponses au tableau (p. ex. « J'ai étudié », « J'ai mangé du poisson », « J'ai lu un livre », « J'ai bu de l'eau », « J'ai vu un film » etc. Après cette répétition, on a fait le jeu de rôles. L'enseignante a mis au tableau la phrase : « Tu mens. » pour que les commissaires puissent l'utiliser si les alibis des suspects ne s'accordent pas.

Transcription :

C (1, 2, 3, 4) – commissaires ; S (1, 2, 3, 4) – suspects ; E – l’enseignante

a1)

C1 : Qu’est-ce que vous avez fait entre 17 et 20 heures ?

S1 : Nous avons été dans le restaurant

C2 : Qu’est-ce que vous avez mangé ?

S1 : Nous avons mangé de la salade.

C1 : Qu’est-ce que vous avez bu ?

S1 : Un jus de fruits

C2 : Et après comme le dessert ?

S1 : Rien.

C1 : C’est tout ?

S1 : Oui.

a2)

C1 : Qu’est-ce que vous avez fait entre 17 et 20 heures ?

S2 : Tea et moi nous avons étudié de 17h à 18h, et nous avons mangé dans un petit restaurant.

C2 : Qu’est-ce que vous avez mangé et qu’est-ce que vous avez bu ?

S2 : De la salade, et... nous avons...euh...nous avons bu un jus de fruits.

C1 : Et le dessert ?

S2 : Nous... ne...

Enseignante : Nous n’avons pas pris...

S2 : Nous n’avons pas pris de dessert.

b1)

C3 : Ça va ?

S3 : Oui, ça va.

C4 : Qu’est-ce que vous avez fait entre 17 et 20 heures ?

S3 : Nous avons vu un film... dans le cinéma.

C4 : Quel cinéma ?

S3 : Cinestar

C3 : Quel Cinestar ?

S3 : Branimircentar

E : Au centre Branimir

C4 : Quel film vous avez vu ?

S3 : Nous avons vu les « Strumpfs ».

C3 : Qu’est-ce que vous avez mangé et qu’est-ce que vous avez bu ?

S3 : euh... nous n’avons pas bu, nous avons mangé du popcorn.

C4 : Et... comment vous êtes arrivés là-bas ?

S3 : En voiture.

C4 : Quelle voiture ?

S3 : BMW

b2)

C4 : Qu’est-ce que vous avez fait entre 17 et 20 heures ?

S4 : Nous avons vu le film.

C4 : Quel film ?

S3 : Les « Strumpfs ».

C3 : Qu’est-ce que... vous avez mangé ?

S3 : euh... nous avons mangé du popcorn.

C4 : Comment vous avez arrivés là-bas ?

E : vous êtes arrivés

C4 : Comment vous êtes arrivés là-bas ?

S3 : En voiture.

C3 : Quelle marque ?

S3 : (silence)

C4 : Tu mens !

Remarques :

Puisqu'il s'agit d'une interrogation des suspects sur ce qu'ils ont fait à un moment précis, ce jeu de rôles a la règle très claire et simple en ce qui concerne la structure (les questions succédées par les réponses). Pour cela, le jeu était prévisible, mais il était en même temps dynamique et amusant pour les élèves. Puisque les élèves se sont très bien préparés, ils ont réussi à utiliser correctement le passé composé en posant les questions et en répondant, et ils avaient très peu d'erreurs en parlant: un élève ne savait pas dire la négation du passé composé, et l'autre a utilisé le verbe auxiliaire « avoir » au lieu de « être », alors l'enseignante est intervenue. En effet, l'objectif du jeu était atteint chez tous les apprenants.

Les résultats :

Rapprochement à l'authenticité	<ul style="list-style-type: none">- les élèves utilisaient correctement les constructions grammaticales prévues (le passé composé)- l'enseignante n'intervenait que s'ils ne savaient pas dire quelque chose (p.ex. la négation)- les élèves se comportaient comme si on était dans une situation authentique: ils étaient assis à la table, les suspects en face des commissaires- ils gesticulaient et réagissaient par verbalement en parlant
Implication personnelle et l'autonomie	<ul style="list-style-type: none">- l'intérêt naturel pour le jeu et le divertissement étaient très visible- les élèves étaient autonomes en parlant
Hardiesse	<ul style="list-style-type: none">- les élèves n'osaient pas de prendre la parole
Créativité	<ul style="list-style-type: none">- les élèves simplement posaient et répondaient aux questions par ce qu'ils savaient dire (p. ex. « j'ai mangé, j'ai étudié, j'ai dormi etc. »)

Conclusion :

Ce jeu de rôles a motivé les élèves à réagir authentiquement parce qu'il était intéressant, dynamique et amusant, et en même temps, les élèves ont réussi d'utiliser correctement les constructions grammaticales prévues pour cette classe (le passé composé). Puisque la consigne était claire, les élèves se sont bien préparés, et l'enseignante n'est intervenue que deux fois. L'organisation de l'espace a aussi aidé à l'authenticité de la situation (les suspects étaient assis à la table, en face des commissaires). L'implication personnelle est provenue de l'intérêt naturel qu'avaient les élèves pour le jeu, alors on peut dire qu'ici la langue était « secondaire ». Le divertissement était très visible et c'est parce que

ce jeu serait également intéressant même si c'était en langue maternelle. C'est la situation déséquilibrée qui incite naturellement à réagir et à parler, ce qu'on a déjà élaboré dans la partie théorique (Caré, 1983; Suso López, 1998). Pour cela, les élèves n'osaient pas parler.

À propos de la créativité, puisque les élèves ont le niveau A1 et la communication était concentrée sur ce qu'on avait fait à cause de la structure du jeu, les apprenants n'utilisaient que ce qu'ils savaient dire (p. ex. « j'ai mangé, j'ai étudié, j'ai dormi etc.), alors on ne pouvait pas montrer beaucoup de créativité. Quoi qu'il en soit, ce jeu de rôles a prouvé que même les débutants pouvaient improviser en langue étrangère, si le jeu est intéressant pour eux, et s'il est approprié au ce qu'ils déjà connaissent.

3.2. « Évoquer des souvenirs »

Niveau : A2 (3BE)

n°=14

Manuel : Le nouveau taxi 1, 2(leçon 19 – Souvenirs d'école)

Contenu : le passé composé et l'imparfait

Les objectifs selon manuel	
objectifs communicatifs et savoir-faire :	objectifs linguistiques :
<ul style="list-style-type: none"> • parler de votre enfance • décrire votre formation et vos expériences professionnelles • décrire une situation et un événement passés • évoquer des souvenirs • situer dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> • grammaire : les temps du récit (présent, passé composé et imparfait) • phonétique : distinction présent, passé composé, imparfait • lexique : le travail, l'école, l'enseignement

Le jeu de rôles : « Évoquer des souvenirs »

Objectif pédagogique :	interagir dans la vie quotidienne
Objectifs personnels :	capacité d'improvisation, parler de sa vie
Objectifs linguistiques :	
Lexique :	Grammaire :
- le travail, l'école, l'enseignement	- les temps du récit (présent, passé composé et imparfait)
Durée:	Environ 3 minutes par pair
Temps de préparation :	de 15 à 20 minutes
Participation :	en pairs

Lieu :	en classe (espace scénique)
Matériel :	aucun
Avant le jeu	Les élèves doivent imaginer qu'ils aient 30 ans et ils rencontrent son ami/e du lycée. Il faut qu'ils utilisent l'imparfait et le passé composé pour parler de leurs souvenirs et de leur vie actuelle.
Déroulement	Les 2 amis se rencontrent dans la rue et parlent de leurs souvenirs et de leur vie actuelle.

Le contexte :

Pendant toute la classe on a fait les jeux de rôles parce qu'il y avait 12 élèves qui jouaient en pairs et cela a exigé du temps. Ils ont déjà travaillé les différences entre l'imparfait et le passé composé, donc ce jeu de rôles a servi à mettre ces règles dans un contexte d'une conversation « réelle ».

Transcription :

a – présent ; a – imparfait ; a – passé composé

a)

A : Ça va ?

B : Fantastique !

A : Est-ce que tu **souviens** de nos cours à l'école ?

E : tu te souviens

A : Est-ce que tu **te souviens** de nos cours à l'école ?

B : Je **me souviens** de Klara et Luka

A : Elle était assise à côté de nous.

B : Tu **te souviens** de nos voyages ?

A : C'était amusant !

b)

A : Est-ce que tu **te souviens** de l'école ?

B : Ces jours étaient géniaux !

A : Nous passions tous les jours ensemble

B : Qu'est-ce que tu **fais** dans la vie ?

A : Je **suis** journaliste. Et toi ?

B : Je **suis** médecin.

c)

A : Qu'est-ce que tu **fais** maintenant ? Tu *n'as pas changé* du tout !

B : Je **travaille** dans NASA comme astronaute. Et toi ?

A : Je **travaille** dans l'institut RuđerBošković.

B : Tu **es mariée** ?

A : Nous **avons** deux enfants et nous **sommes** contents.

B : Je **n'ai pas** de petite-amie. J'étais malheureuse toute la vie.

A : J'**espère** que tu trouves un mari.

d)

A : Ça va ?

B : Je **suis** fatigué.

A: Qu'est-ce que tu **fais** dans la vie ?
 B: Je **suis** actrice, et toi?
 A: Je me souviens que tu voulais être actrice.
 B: Et toi? Tu voulais être un modèle
 A : Je **ne travaille pas**. J'**ai** trois enfants.
 B : Tu ne voulais pas avoir des enfants.
 A : Je *me suis changé*.

e)

A : Ça fait dix ans !
 B : Je **me souviens** que tu étais calme.
 A : Et tu aimais dessiner, tu voulais être architecte.
 B : Je **travaille** avec mon père.
 A : Tu **es mariée** ?
 B : J'**ai** 15 enfants.
 A : J'**ai** 3 enfants.

f)

A : Je **suis** si heureuse de te revoir !
 B : Moi aussi ! Tu *as changé* beaucoup !
 A : Tu *n'as pas changé* du tout.
 B : Tu **te souviens** de notre professeur de physique ?
 A : Elle *est partie* dans retraite.

Remarques :

L'objectif linguistique de ce jeu de rôles était d'utiliser d'une manière appropriée les temps du récit (présent, passé composé et imparfait) dans le contexte de rencontre des deux amis qui ne se sont pas vus très longtemps. Il y avait 6 dialogues en pairs et seulement un pair des élèves a utilisé tous les trois temps verbaux. Les autres utilisaient le présent en combinaison avec l'un des temps du passé, et tous ont réussi l'utiliser correctement. Les dialogues étaient très courts, mais grammaticalement bien préparés, donc il n'y avait qu'une faute (« je souviens »), et l'enseignante ne devait pas intervenir. Les élèves ont préparé leurs phrases d'avance, de telle sorte que les dialogues semblaient un peu artificiels, et la créativité n'était pas spécialement évidente. Les élèves se sont concentrés plus sur les temps verbaux, et ils n'étaient pas spontanés en s'exprimant. Ils parlaient plutôt comme s'ils lisaient l'exercice qu'ils avaient fait.

Les résultats :

Rapprochement à l'authenticité	<ul style="list-style-type: none"> - les conversations étaient très courtes et la plupart était sans émotions excepté quelques réactions comme la surprise (p. ex. « Ça fait dix ans ! », « Tu as changé beaucoup ! ») - les élèves ont réussi utiliser correctement les temps verbales exigés (le présent, l'imparfait, le passé composé), mais la plupart n'utilisait qu'un seul temps passé - ils n'étaient pas spontanés
Implication	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves parlaient de leurs amis communs, des professeurs, du travail

personnelle et l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - ils étaient calmes et ne montraient l'intérêt spécial, comme s'ils faisaient n'importe quel exercice - ils étaient autonomes en parlant
Hardiesse	<ul style="list-style-type: none"> - ils n'osaient pas prendre la parole, mais pas spontanément (les dialogues étaient préparés d'avance)
Créativité	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves parlaient des choses habituelles et prévisibles (le travail, le mariage, les enfants, les amis communs etc.) - ils se sont concentrés plutôt sur les temps verbaux

Conclusion :

Ce jeu de rôles représente une situation possible et authentique de la vie réelle – le rencontre avec un(e) ami(e) du lycée après longtemps. Toutefois, on ne peut pas dire que les élèves étaient vraiment impliqués personnellement. Ils ont fait ce jeu comme s'ils feraient n'importe quel exercice – en suivant la consigne de l'enseignante, ils parlaient de leurs amis communs, des professeurs, de leurs travaux etc. Les conversations ne semblaient pas authentiques parce qu'elles étaient préparées d'avance, et encore très courtes et sans émotions, sauf quelques réactions de surprise. Par contre, en ce qui concerne l'objectif du jeu (utiliser correctement les temps du récit), on a réussi l'atteindre, mais presque aucun pair n'a utilisé les deux temps passés (l'imparfait et le passé composé). Néanmoins, en écoutant les autres pairs, les élèves avaient l'opportunité d'améliorer sa compréhension du contexte où on utilise ces temps verbaux.

Étant donné que le jeu n'a pas exigé beaucoup d'imagination, la créativité n'était pas évidente. Les élèves se sont concentrés plus sur les temps verbaux, et ils n'étaient pas spontanés. On peut supposer que cela résulte de son niveau bas (A2), à cause de quoi ils ne peuvent pas encore improviser tout librement, mais il est aussi possible que le thème du jeu ne les a pas impliquées suffisamment, parce qu'il n'aiment pas parler de leur vie devant les autres, ou il leur semblait que ce type de conversation était « forcé », et pas naturelle dans la classe de français. Ce qui me semble encore plus probable, c'est que les élèves se sont concentrés sur les temps verbaux, et pas sur l'interprétation.

3.3. « Étudier en étranger »

Niveau : B2 (4F)

n°=2

Manuel : Alter ego 3 (dossier 5 : « J'agis »)

Contenu: interagir à propos d'opinions

Les objectifs selon manuel	
objectifs communicatifs et savoir-faire :	objectifs linguistiques :
<ul style="list-style-type: none"> • parler de son apprentissage et des outils pour apprendre • s'inscrire à l'université 	<ul style="list-style-type: none"> • grammaire : les différents moyens pour exprimer la concession et l'opposition • lexique : les expressions pour parler des moyens et des lieux d'apprentissage

Le jeu de rôles : « Étudier à l'étranger »

Objectif pédagogique :	contredire et exprimer son désaccord, défendre son point de vue
Objectifs personnels :	capacité d'improvisation, apprendre à répliquer, crescendo dans l'énervement
Objectifs linguistiques :	
Lexique :	Grammaire :
-	- les différents moyens pour exprimer le but et interagir à propos d'opinions
Durée:	indéfinie
Temps de préparation :	de 10 à 15 minutes
Participation :	en pairs
Lieu :	en classe (espace scénique)
Avant le jeu :	<ul style="list-style-type: none"> - définir les personnages et le lien qui les unit (p. ex. : deux amis, un parent et un enfant, etc.) - définir la cause du désaccord
Déroulement :	Les apprenants interprètent deux personnages qui sont en désaccord sur un point de vue : une personne défend son envie d'étudier en étranger, et l'autre lui reproche.

Le contexte :

La situation dans ce « classe » est très spécifique parce qu'il n'y a que 3 étudiantes, et une fille n'était pas là. Pendant toute la classe on a fait des jeux de rôles. Dans le premier jeu, une fille était l'étudiante qui voudrait faire les études en France, et l'autre était son petit-ami qui n'était pas content avec cette idée. Dans la deuxième situation on a changé des rôles, mais cette fois une étudiante voulait faire les études en Angleterre et l'autre était son père qui était contre. Les filles ont déjà un niveau très élevé de compétence oral.

Transcription :

a) Marie voudrait étudier en France et son petit ami Philippe est contre :

M : Je voudrais étudier en France, c'est mon grand désir !
P : Tu n'es pas sérieuse
M : Je peux parler par skype
P : Ça fonctionne pas
M : Pourquoi tu ne pars avec moi ?
P : Ma vie est ici, tous mes amis... Pourquoi pas étudier ici ?
M : Je dois essayer...
P : Pourquoi ? Et si tu rencontres quelque mec ?
M : Tu n'as pas confiance en moi ? Tu es le seul mec. On peut partir ensemble, pars avec moi !
P : C'est trop tard !
M : euh... Kako se kaže « podržati »?
E: Soutenir quelqu'un
M : Pourquoi tu ne me soutiens pas ?
P : (silence)
M : Je te quitte.

b) Laure voudrait étudier en Angleterre et son père est contre:

L : Je veux parler avec toi de l'université Cambridge.
P : C'est une bêtise, c'est pas possible
L : Comment tu peux dire ça?
P : Je ne le peux payer.
L : Zagreb n'est pas si bon.
P : Mais c'est pas... une chance **réale** pour s'inscrire
L : Tu pense que... je n'ai pas de chance ?
P : Non, je ne veux pas dire ça, je ne veux pas que tu sois déçue
L : Comment je peux savoir...euh si je n'essaie pas ?
P : Et la bourse pour le logement, la nourriture ?
L : Je me suis informée, tu es toujours contre mes idées.
P : Si tu ne gagnes pas la bourse l'année prochaine ?
L : Je peux travailler et voyager...
E : Ça s'appelle l'année sabbatique, tu peux prendre l'année sabbatique.
P : C'est pas ma vie...

Remarques :

Les filles ont déjà un niveau élevé (B1/B2) et elles maîtrisent le français très bien, alors avec une préparation de 15 minutes, elles ont créé une conversation vraiment convaincante. Elles se sont débrouillées très bien en improvisant, elles utilisaient la langue courante (p.ex. « c'est pas possible », « ça fonctionne pas », « on peut partir ensemble », « je ne veux pas dire ça » etc.), et elles répliquaient très vite et couramment, en utilisant correctement le savoir linguistique (p. ex. « je ne veux pas que tu sois déçue », « je me suis informée », « je ne le peux payer » etc.). Il n'y avait presque aucune erreur, sauf « une chance **réale** ». Une fois l'une des filles a demandé à l'enseignante en croate « kako se kaže podržati ? » pour pouvoir réaliser tout de suite son besoin langagier momentané, et c'était une bonne chance pour acquérir tout de suite cette expression (« soutenir quelqu'un »).

L'apprenante a réussi tout de suite de l'utiliser correctement dans sa phrase (« Pourquoi tu ne me soutiens pas ? »). L'enseignante a saisi l'occasion d'introduire la nouvelle expression « prendre l'année sabbatique » pendant la conversation, quand l'apprenante a dit qu'elle pouvait voyager si elle ne gagnait la bourse. Même si les apprenantes sont introverties, elles se sont beaucoup efforcées à être convaincantes, et l'implication personnelle dans le thème de jeu de rôles les a évidemment aidés à s'y investir plus.

Les résultats :

Rapprochement à l'authenticité	<ul style="list-style-type: none"> - le jeu a complètement impliqué personnellement les élèves (les deux ont envie d'étudier à l'étranger) - elles étaient vraiment convaincantes et utilisaient la langue d'un niveau très élevée - il n'y avait presque aucune erreur - la communication était très dynamique et vivante, y inclus les gestes, les réactions non verbales et para verbales
Implication personnelle et l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - il était évident que les deux filles sont réellement motivées à apprendre le français pour pouvoir communiquer - l'une voudrait étudier en France, et l'autre en Angleterre - elles s'amusaient en faisant le jeu
Hardiesse	<ul style="list-style-type: none"> - les deux filles ont montré une excellente interaction orale - la conversation s'est déroulée naturellement vite
Créativité	<ul style="list-style-type: none"> - c'était une vraie improvisation créative où on régissait spontanément et répliquait très vite sans lire les notes

Conclusion :

L'enseignante a choisi proprement ces « scénarios » parce que les deux filles ont envie de partir étudier à l'étranger, et cela s'est montré comme une décision excellente, de telle manière que le jeu les a vraiment impliquées personnellement. Les deux étaient très convaincantes et utilisaient la langue d'un niveau très élevée, alors la communication était très dynamique et vivante. Elles ont inclus les réactions non verbales et para verbales, et on pouvait noter qu'elles s'amusaient pendant le jeu. Il était évident que les deux sont réellement motivées à apprendre le français pour pouvoir communiquer, et l'enseignante a dit qu'une voudrait étudier en France, et l'autre en Angleterre. Les deux filles ont montré une excellente interaction orale et la conversation s'est déroulée naturellement vite. Bien que les filles aient préparé en avance quelques idées pour la conversation, ce jeu de rôles était une vraie improvisation créative où on régissait et répliquait très vite sans lire les notes, alors on a réussi atteindre l'objectif de contredire et exprimer son désaccord, et de défendre son point de vue. On peut conclure que dans ce cas, la combinaison d'un haut niveau de langue et l'implication personnelle était décisive pour le bon résultat du jeu.

3.4. « Pétition »

Niveau : B1/B2 (4F)

n°=3

Manuel : Alter ego 3 (dossier 3 : « J'apprends »)

Contenu: la pétition pour le changement esthétique de Zagreb

Les objectifs selon manuel	
objectifs communicatifs et savoir-faire :	objectifs linguistiques :
<ul style="list-style-type: none"> • défendre, s'opposer et s'engager • encourager • exprimer ses buts 	<ul style="list-style-type: none"> • grammaire : les différents moyens pour exprimer le but • lexique : le lexique de l'engagement et de la protestation ; les expressions pour encourager

Le jeu de rôles : « La organisation d'une pétition »

Objectif pédagogique :	argumenter son point de vue, se plaindre, convaincre, contredire
Objectifs personnels :	prendre parti et défendre son point de vue
Objectifs linguistiques :	
Lexique :	Grammaire :
- la ville, le lexique de l'engagement et de la protestation	- les différents moyens pour exprimer le but
Durée:	indéfinie
Temps de préparation :	15 minutes
Participation :	en groupe de trois
Lieu :	en classe (il ne faut pas quitter sa place)
Avant le jeu :	Définir les trois personnages et ses arguments pour et contre une pétition: <ul style="list-style-type: none"> - l'une va organiser la pétition pour le changement de l'apparence de la ville - l'autre va supporter cette idée - la troisième va contredire
Déroulement :	Une personne décide organiser une pétition et invite les autres à un rendez-vous afin de présenter ses idées. Une personne supporte cette idée, et l'autre la contredit.

Le contexte :

Selon la partie théorique, ce jeu serait plutôt une simulation, étant donné qu'il s'agit de l'organisation de la pétition pour le changement de l'apparence esthétique de Zagreb, ce qui représente une situation-problème, concrètement une plainte à discuter. Cela a exigé une préparation plus longue: une réflexion sur le problème, une préparation de ce qui va être dit, des arguments à utiliser etc.

Transcription :

A - l'organisateur de la pétition ; B - soutien la pétition ; C - contre la pétition

A : Je veux préparer une pétition...euh... parce que j'ai observé que le conseil de la ville ne s'occupe pas de l'apparence esthétique de la ville. euh...Je sais pas si vous avez vu dans Jurišićeva... il y a ce magasin qui était ouvert... il y a une semaine... une semaine je pense et... en fait euh... avant **il y a** seulement la poste dans cette immeuble, mais maintenant euh... c'est un... c'est un (en faisant la liaison) magasin aa...allemand, c'est un poster étranger et... il détruit la beauté de la... de la rue parce que c'est... je sais pas si vous avez vu...

B : Oui, c'est vrai

A : Je pense que c'est... que c'est dommage que... la ville ne... que la ville **a fait** ça possible. Et aussi... sur la Place de ban Jelačić dans la café Dubrovnik il y a maintenant ce... euh... je sais pas... ce... je sais pas si vous avez vu ce grand... dans **une**... immeuble qui était très classique et **belle** maintenant il y a un grand rouge... (silence)

C : Mais est-ce que tu penses que cette...euh... pétition...euh... est seulement **une** gaspillage de temps et d'argent **qui Zagreb n'a pas ?**

A : Mais non, parce que c'est... on va s'occuper de... notre... euh...de l'apparence, parce que c'est important quand les touristes **viennent** - viennent. Tu **préfères** je pense la ville qui est belle...

C : Oui, mais...Je suis d'accord avec la décision de...de les entreprises parce qu'ils ouvrent euh... parce qu'ils présentent une possibilité de...euh... nouvelles produits qui sont plus avancés et plus modernes que ces grandes à Zagreb maintenant et je pense que la plupart des capitales d'Europe ont... accepté... le mélange de de... d'apparence moderne avec les immeubles qui ont un look de (elles rient) de l'époque.

A : Ça peut être tout-à-fait mais... euh... je ne pense pas que c'est... que... ça soit bien de mettre ce magasin dans le centre dans une immeuble où...

B : On peut le mettre dans une autre...

C : Mais c'est **natural** de... d'ouvrir un magasin dans le centre où...euh... où on peut... où c'est plus a... (kak se kaže prometno ?)

A : où il y a plus de gens...

C : où il y a plus de gens qui vont au travail... et je pense que... il y a une limitation de... de... pour les magasins qui **ouvert**... qui **ouvert** dans Zagreb... et je pense que c'est une... dans **état** économique c'est pas...pas... c'est pas idéal de... euh... de... de arrêter une... ouverture qui peut...

A : Je comprends, mais c'est... c'est l'immeuble important parce que c'est une... une apparence très classique c'était a...

C : construit

A : construit il y a... 200 ans et... il y a une valeur traditionnelle et je pense que c'est... irrespectable de... de... justement... de mettre dedans un magasin qui n'est pas croate...

Remarques :

Puisque la tâche était assez exigeante, les apprenantes n'étaient pas à l'aise en parlant et faisaient beaucoup d'hésitations et des reformulations. Il leur était difficile de formuler les pensées et les arguments pro et contre la pétition, de telle façon qu'elles « coupaient » leurs phrases, et faisaient des erreurs («avant il y a seulement la poste», «une gaspillage», «cette pétition est seulement une gaspillage de temps et d'argent qui Zagreb n'a pas», «tu

préférez », « c'est naturel », « pour les magasins qui ouvert dans Zagreb ». Néanmoins, les deux apprenantes se sont efforcées en utilisant tout leur savoir et les stratégies de communication pour exprimer ce qu'elles voulaient dire, tandis que la troisième, qui devait soutenir la pétition, n'a presque rien dit. On a noté une autocorrection (« c'est important quand les touristes vient – viennent »). Une fois l'une des apprenantes a posé une question en croate (« kako se kaže prometno? »), et l'autre a essayé tout de suite de le paraphraser (« où il y a plus de gens »). Après leur performance, l'enseignante a reproché à la fille qui n'a pas parlé, et lui a dit qu'elle devait réagir. Même s'il y avait beaucoup d'hésitations, les autres deux apprenantes se sont efforcées à donner des arguments, en utilisant les stratégies de communication différentes pour exprimer ce qu'elles voulaient dire.

Les résultats :

Rapprochement à l'authenticité	<ul style="list-style-type: none"> - la communication n'était pas fluide, il y avait beaucoup d'hésitations et de difficultés en s'exprimant, mais les étudiantes parlaient très longtemps en essayant s'exprimer le mieux possible - la fille qui « organisait » la pétition s'est efforcée le plus à se mettre dans son rôle et elle communiquait expressivement (aussi non verbalement et para verbalement) ; la deuxième qui l'a opposé parlait en peu monotone, et la troisième qui devait la supporter était passive
Implication personnelle et l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - le thème se réfère à une problématique connue à Zagreb et proche du domaine d'expérience des étudiantes, mais pas vraiment impliquant, puisqu'il était difficile de s'exprimer sur ce thème - la fille la plus assertive est évidemment très motivée pour apprendre à communiquer le mieux possible, elle a montré une vraie autonomie - les autres deux filles peut-être n'avaient pas beaucoup d'intérêt pour ce thème, spécialement la troisième qui devait supporter la pétition - la tâche semblait difficile pour les filles
Hardiesse	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves n'étaient pas relâchées et à l'aise en parlant - on pouvait noter la différence entre les trois filles : la fille qui jouait le rôle d'organiser la pétition s'est efforcé le plus et était la plus assertive et convaincante, tandis que la fille qui l'a opposé ne réagissaient pas d'un air décidé, et celle qui devait la supporter presque ne réagissaient pas
Créativité	<ul style="list-style-type: none"> - puisqu'il fallait parler d'une problématique concrète, on ne pouvait être créatif qu'en formulant les arguments pro et contre la pétition - les filles ont donné quelques bons arguments

Conclusion :

Etant donné qu'il s'agit ici d'une tâche plus complexe – il fallait argumenter pro et contre une pétition pour le changement esthétique de la ville – les filles n'étaient pas mises dans une situation qui leur était naturelle, et la communication n'était pas fluide, bien que le jeu se réfère à une problématique connue à Zagreb et proche du domaine d'expérience des

étudiantes. À la différence du jeu de rôles « Étudier en étranger », fait dans la même classe, ce thème ne les a pas tellement impliquées, alors elles n'étaient pas relâchées et ne parlaient pas couramment malgré son haut niveau. Aussi, on a pu noter la différence entre les trois : la fille qui était la plus assertive est évidemment très motivée pour apprendre à communiquer le mieux possible, donc elle voulait profiter de l'occasion, ce que l'enseignante a aussi confirmé. Les autres deux filles peut-être n'avaient pas beaucoup d'intérêt pour ce thème. À propos de la fille qui n'a dit presque rien, l'enseignante a dit qu'elle n'aimait jamais faire les jeux de rôles, même si elle sait beaucoup, selon l'enseignante. En fin de compte, la tâche semblait en général un peu difficile pour les filles, alors elles ne réagissaient pas d'un air décidé. Toutefois, leur conversation était très longue et on a eu l'occasion de pratiquer les différentes stratégies de s'exprimer justement, ce qui était en peu exigeant, mais très utile.

3.5. « Reproches »

Niveau : B2 (3AF3)

n°=4

Manuel : Alter ego 2 (dossier 6 : « Alternatives », leçon : « Comportements délictueux et réactions »)

Contenu: le conditionnel passé (reproche)

Les objectifs selon manuel	
objectifs communicatifs et savoir-faire :	objectifs linguistiques :
<ul style="list-style-type: none"> • exprimer son indignation, protester • exprimer un reproche 	<ul style="list-style-type: none"> • grammaire : l'irréel du passé si + plus-que-parfait; le conditionnel passé • phonétique : intonation – expression des sentiments (indignation et reproche) • lexique : quelques formules exclamatives exprimant l'indignation ; registres de langue

Le jeu de rôles : « Les reproches »

Objectif pédagogique :	reprocher et exprimer son mécontentement
Objectifs personnels :	capacité d'improvisation, crescendo dans la colère ou l'énervement
Objectifs linguistiques :	
Lexique :	Grammaire :
- quelques formules exclamatives exprimant l'indignation	- l'irréel du passé si + plus-que-parfait

- registres de langue	- le conditionnel passé
Durée:	5 minutes
Temps de préparation :	de 10 à 15 minutes
Participation :	en pairs
Lieu :	en classe (espace scénique)
Avant le jeu :	Chaque pair invente une situation où une personne reproche quelque chose à l'autre.
Déroulement :	Les élèves jouent la scène inventée.

Le contexte :

Récemment les étudiantes ont travaillé le conditionnel passé et l'irréel du passé (si + plus-que-parfait), alors ce jeu de rôles a servi à utiliser ces constructions grammaticaux dedans un contexte authentique, c'est-à-dire dans une conversation réelle.

Transcription :

a) La mère reproche à sa fille :

A : Pourquoi tu es en retard ? Tu peux me téléphoner.

E : Comment ?

A : aurais dû téléphoner...

E : Aha, encore une fois

A : Pourquoi tu es en retard ? Tu aurais du téléphoner... j'avais peur, qu'est-ce qui c'est passé ?

B : Maman ! Mon amie chérie a... tombé quand nous ont... nous avons retourné ch...chez elle... euh... j'étais avec elle parce que ses parents sont en Espagne. Je m'excuse, pardon.

A : Mais (sadopetmoramnešdrugo ?) euh... Et comment est cette fille ? Et pourquoi tu ne téléphoné ?

B : (pause) Parce que j'ai oublié...euh... c'est passé très vite et...euh... j'ai oublié pardon !

A : euh... (une pause longue) et comment est cette fille ?

B : Elle est bien.

A : (pause) La prochaine fois... La dernière fois que tu étais en retard tu m'as téléphoné et dis moi

E : La dernière fois – qu'est-ce que ça veut dire ?

A : La prochaine fois que tu vas en retard...

(E démontre désaccord) : la prochaine fois... kojevrijemenamtreda ?

A : Kadćešbiti ?

E : Alors...

A : Quand tu vas être en retard ?

E : Ne znamo kad će to biti.

A : La prochaine fois que tu... seras en retard... (elle rit) tu m'as téléphoné...

E : Kako ćešreći « nazvatćeš me » ?

A : tu téléphoner moi...

E : C'est l'infinitif

A : tu me téléphoneras

b) Lise se dispute avec son petit-ami

A : Putain !

B : Qu'est-ce qui c'est passé ? Pourquoi tu n'es pas arrivé à l'heure ?
 A : J'ai raté des buses
 B : J'attends depuis 30 minutes.
 A : mais... je ne peux pas être- me lever tôt et
 B : Quoi ? Stupidement excuses... oui ! Tu aurais pu partir plus tôt ! Qu'est-ce que tu as fait ? Tu as joué de la guitare tout la nuit, hein ?
 A : Lise, ta gueule ! T'es stupide, tu dis ces choses-là parce que tu es furieuse !!! Si je n'avais joué la guitare, tu ne serais pas tombée amoureuse de moi.
 B : Stupidement choses, je suis tombée amoureuse de toi seulement parce que tu es beau !
 A : Et la....
 B : Si tu t'étais rasé, j'aurais été pas encore – plus encore amoureuse de toi.
 A : Et la seule bonne chose... regarde toi ! Il fallait perdre ce pauvre amour !
 B : Quoi !? Je pars !

Remarques :

Dans cette classe il n'y a que quatre filles, alors l'enseignante les a divisées en deux paires. Les performances étaient complètement différentes. Les filles du premier pair n'avaient pas trop d'envie de faire le jeu, tandis que les autres deux filles étaient enthousiastes de jouer comme d'habitude. L'objectif linguistique du jeu était utiliser le conditionnel passé et l'irréel du passé (si + plus-que-parfait) dans le contexte des reproches. C'était le seul jeu de rôles pendant lequel l'enseignante intervenait presque tout le temps, parce que les apprenantes n'avaient pas d'idées (ou d'envie) de continuer la conversation après le premier reproche et la réplique, en s'aidant avec les notes prises. Aussi, une étudiante ne savait pas utiliser les temps verbaux. Par exemple, au début elle a utilisé le présent au lieu du conditionnel passé : « Pourquoi tu es en retard ? Tu peux me téléphoner », et au lieu de dire « la prochaine fois que tu seras en retard... », elle a utilisé les temps passés: « La dernière fois que tu étais en retard tu m'as téléphoné et dis-moi », alors l'enseignante lui a demandé « La dernière fois – qu'est-ce que ça veut dire ? ». Ensuite, l'apprenante a répondu : « La prochaine fois que tu vas en retard », donc l'enseignante l'a guidée jusqu'à la fin. Puisque le pair ne pouvait pas continuer la conversation, l'enseignante a estimé qu'il fallait guider l'apprenante parce qu'évidemment elle a eu des difficultés en utilisant les temps verbaux, donc l'enseignante a saisi l'occasion de l'aider.

La conversation entre les autres deux filles était complètement différente, et il était évident que les filles n'avaient pas du tout des « blocages » en parlant. Sa dispute s'est déroulée très vite, avec le tempo adéquat d'une comédie. Tandis que le premier pair performait le jeu comme si on lisait un dialogue écrit, les filles de l'autre pair utilisaient tous les « outils » possibles : aussi bien le corps (les gestes) que la voix (les réactions para verbales). Elles exprimaient la colère très librement et en même temps elles étaient à l'aise en parlant. Puisqu'elles parlaient très vite et jouaient comme si c'était une pièce de théâtre,

l'enseignante ne devait pas intervenir pendant le jeu. La conversation était créative et convaincante, les apprenantes parlaient couramment et utilisaient la langue courante et le jargon (« ta gueule ! »). Elles ont réussi exprimer correctement l'irréel du passé (« Si je n'avais joué la guitare, tu ne serais pas tombée amoureuse de moi. »; Si tu t'étais raser, j'aurais été pas encore – plus encore amoureuse de toi ! »), et la faute « tu auriez pu » s'est passé probablement à cause de la vitesse de parole. L'objectif du jeu (reprocher et exprimer son mécontentement) était complètement atteint dans le cas de deuxième pair.

Les résultats :

Rapprochement à l'authenticité	<ul style="list-style-type: none"> - la conversation du premier pair était artificielle et arrêtée plusieurs fois, quand les filles n'étaient pas sûres quoi dire encore, ou quel temps verbal utiliser ; les étudiantes parlaient comme si elles lisaient un dialogue écrit, presque sans émotions - la conversation de l'autre pair était un vrai jeu de rôles qui rassemblait à une pièce de théâtre : les filles étaient vraiment convaincantes en jouant la colère et pour cela la conversation était spontanée et authentique - le deuxième pair utilisait également librement le jargon et les constructions grammaticaux correctes; elles utilisaient tous les « outils » possibles : aussi bien le corps (les gestes) que la voix (les réactions para verbales).
Implication personnelle et l'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - le premier pair n'avait pas trop d'envie de faire le jeu, et elles ne pouvaient pas gérer la conversation sans l'intervention de l'enseignante - les autres deux filles étaient enthousiastes de jouer comme d'habitude, elles se sont beaucoup amusées et montré une vraie autonomie en parlant
Hardiesse	<ul style="list-style-type: none"> - chez le premier pair on a pu noter que la hardiesse était faible : après avoir dit le premier reproche et la réplique en s'aidant avec les notes prises, la conversation s'est arrêtée plusieurs fois à cause de l'insécurité sur ce qu'il fallait dire et quel temps verbal utiliser - chez le deuxième pair il était évident que les filles n'avaient pas du tout des « blocages » en parlant et en exprimant les sentiments: la dispute s'est déroulée très vite, avec le tempo adéquat d'une comédie, et même si on a fait quelques erreurs en parlant, cela n'a pas gêné du tout la conversation
Créativité	<ul style="list-style-type: none"> - le premier pair n'avait pas envie d'être créatif : dans le « scénario » il y'avaient la mère qui reprochait à sa fille de ne pas avoir téléphoné, les répliques étaient prévisibles, mais on ne pouvait pas finir la conversation sans l'intervention de l'enseignante parce que la fille ne savait pas utiliser les temps verbales - le deuxième pair a vraiment investi tout son potentiel créatif : les petits-amis se sont fâché parce que l'un avait été en retard, alors ils reprochaient l'un à l'autre en disant des choses drôles et infantiles (p. ex. « Si tu t'étais raser, je n'aurais été plus encore amoureuse de toi », « Si je n'avais joué la guitare, tu ne serais pas tombée amoureuse de moi ») - la performance du deuxième pair rassemblait à une comédie, et les filles étaient très spontanées et convaincantes en jouant la colère

Conclusion :

Le contraste entre les deux pairs était évidente: tandis que les filles du premier pair n'avaient pas d'envie de faire le jeu, les autres étaient enthousiastes de jouer comme toujours. En conséquence, la première conversation était artificielle et arrêtée plusieurs fois, parce que les filles n'étaient pas sûres quoi dire encore, ou quel temps verbal utiliser. Par contre, la conversation de l'autre pair était un vrai jeu de rôles qui rassemblait à une pièce de théâtre – les filles étaient très convaincantes en jouant la colère et pour cela la conversation était vraisemblable et spontanée - on utilisait le jargon et les constructions grammaticaux également librement. Le premier pair était « motivé » par le devoir d'accomplir la tâche, et le deuxième par son propre goût pour le jeu de rôles. De ce fait, le goût pour le jeu a influé positivement tous les quatre catégories mentionnées, mais la compétence linguistique a aussi eu un rôle important. Même si on a fait quelques erreurs en parlant, cela n'a pas gêné du tout la conversation. Cependant, la compétence linguistique insuffisante chez l'autre pair a influé négativement la performance. Il est possible que ce soit la raison principale pour laquelle les filles n'aiment pas faire les jeux de rôles, mais aussi il est possible qu'ils n'aiment pas ce type d'activité en général.

4. La discussion des résultats

Après avoir analysé les performances des élèves dans les cinq jeux de rôles différentes, on peut en tirer quelques conclusions concernant les objectifs.

Avant tout, il faut dire qu'on a observé les jeux de rôles dans les classes où le nombre des élèves est idéal pour l'apprentissage de LE : dans le plus grand groupe observé il y avait 12 élèves, et dans le plus petit il n'y en avait que 3. Dans ces conditions on a toujours assez de temps pour faire les jeux de rôles.

D'abord, on a noté que l'issue du jeu de rôles dépend du type du jeu. Il est normal que pas tous les types des jeux conviendront à tous les élèves, mais un type de jeu s'est montré effectif pour tous les élèves dans la même classe de niveau A1 (deuxième année d'apprentissage de FLE). Il s'agit du jeu « Alibi », qui a pour l'objectif de pratiquer le passé composé. La réussite du jeu est définitivement due au divertissement qu'il suscite. L'enseignante dit qu'en général cette classe coopère bien, même s'il y a quelques élèves qui ne sont pas tellement intéressés. « Alibi » est un jeu amusant parce que « les suspects » doivent « coordonner » leur alibi, pendant que « les commissaires » doivent découvrir la

vérité, ce qui représente une situation déséquilibrée, qui devrait exister dans le jeu de rôle pour qu'il soit interactif, et pas prévisible et forcé, et pour que les participants soient personnellement impliqués, de quoi on a écrit dans la partie théorique (Suso López, 1998, Caré, 1983). Ainsi le même « scénario » du jeu a créé une situation divertissante et motivante pour les apprenants dès le début et cela était visible dans leur performance. On peut dire qu'ici le jeu a représenté un « paravent » pour pratiquer le passé composé. Par conséquent, les élèves étaient naturellement incités à parler, et en même temps, l'objectif a été atteint puisqu'ils ont utilisé le passé composé correctement, avec très peu d'erreurs.

Contrairement, le jeu de rôles « Évoquer des souvenirs » n'a pas eu aucun déséquilibre, étant donné qu'il s'agit du rencontre des amis qui ne se sont pas vus très longtemps. Cela peut être la raison pour laquelle les élèves n'étaient pas assez impliqués dans la situation. Tandis que dans « Alibi » la situation dynamique du jeu a incité à parler, ici la situation semblait un peu artificielle et « forcé » : les dialogues étaient préparés d'avance, et encore très courtes et sans émotions. On peut supposer que cela résulte du niveau bas (A2) des élèves, à cause de quoi ils ne peuvent pas encore improviser tout librement ce type de conversation, mais il est aussi possible qu'il leur semblait que cette conversation était « forcé », et pas naturelle dans la classe de français, devant les autres. Ce qui me semble encore plus probable, c'est que les élèves se sont concentrés sur les temps verbaux, et pas sur l'interprétation. Cela me semble la différence cruciale entre les deux jeux : tandis que dans « Alibi » on ne pouvait pas prévoir les questions et les réponses des autres, et la dynamique de la situation déséquilibrée incitait à s'impliquer, à prendre parole, et à répondre naturellement en passé composé ; dans « Évoquer des souvenirs » il n'y avait pas telle situation, et il fallait se concentrer sur l'utilisation correcte des temps verbaux. Toutefois, on peut être content avec le résultat des élèves qui ont réussi atteindre l'objectif, qui était d'utiliser les temps verbaux correctement.

Dans les jeux mentionnés il n'était pas possible d'évaluer la performance des élèves selon leur personnalité, leur créativité et la motivation pour apprendre le français, puisqu'il s'agit des niveaux basiques (A1 et A2), où on peut expliquer la faible hardiesse et autonomie par la compétence linguistique insuffisante pour improviser en langue étrangère. Par contre, chez les niveaux plus hauts, les différences entre les apprenants sont plus visibles. Ainsi, dans la classe 3AF3 il y a quatre filles qui ont le niveau B1 (neuvième année d'apprentissage) et trois cours de FLE par semaine, c'est-à-dire qu'elles ont choisi le français comme une « première langue étrangère ». Quand on a fait le jeu de rôles (« Reproches ») on a travaillé en

pairs, et la différence entre les deux pairs était évidente. Un pair n'avait pas d'envie de faire le jeu, tandis que l'autre était enthousiaste de jouer comme toujours, ce que l'enseignante a confirmé. La conversation du premier pair était artificielle et arrêtée plusieurs fois, quand les filles n'étaient pas sûres quoi dire encore, ou quel temps verbal utiliser. Au contraire, la conversation de l'autre pair était un vrai jeu de rôles qui rassemblait à une pièce de théâtre – les filles étaient très convaincantes en jouant la colère et pour cela la conversation était vraisemblable et spontanée, en utilisant librement les constructions grammaticaux. À cause de la motivation et la créativité de ce pair, qui étaient très visibles dans leur autonomie, dans la communication globale, dans le divertissement et la hardiesse, on s'est rapproché le plus possible à l'authenticité d'une communication réelle. Cependant, on peut supposer que le premier pair n'a pas été assez motivé et créatif, alors les résultats étaient complètement différents, mais ici c'était la compétence linguistique insuffisante chez une fille, qui a empêché l'improvisation libre. Il est clair qu'on ne peut pas affirmer que la créativité dépend de la compétence linguistique, mais quand on parle de l'apprentissage d'une LE, la compétence linguistique facilite sans doute l'improvisation, bien qu'une haute compétence linguistique n'aboutisse pas toujours à une bonne improvisation. La performance dépend aussi de la personnalité des apprenants, et dans cet exemple on a pu noter que les filles « créatives » sont extroverties, pendant qu'on ne peut pas être sûr que les deux autres filles sont introverties et pas créatives, étant donné qu'on peut expliquer leur résultat par une compétence linguistique manquée (pour cet objectif de reprocher quelqu'un en utilisant le conditionnel passé et l'irréel du passé), ou par le fait qu'elles n'ont pas eu envie de faire ce type d'activité à ce moment-là. L'enseignante a dit que seulement une fille n'est pas intéressée à ce type d'activité, et ce n'était pas la fille qui ne savait pas utiliser les temps verbaux, mais sa partenaire. Il semblait que les deux n'avaient pas envie de faire le jeu, alors, on peut conclure que cela, en combinaison avec une compétence linguistique insuffisante était la cause de complication chez ce pair.

Dans les deux exemples suivants on va voir que la personnalité introvertie peut aussi être assertive dans les jeux de rôles et que ce type d'activité fournit les conditions pour une conversation authentique dans la LE. Les deux jeux de rôles ont été faits dans la classe 4F (niveau B1/B2 ; douzième année d'apprentissage de FLE), où il y a trois filles. Pendant le premier jeu il n'y en avait que deux, et ce sont les filles introverties qui ont un haut niveau de français et qui se débrouillent très bien dans les jeux de rôles. La troisième apprenante était présente pendant le deuxième jeu, et selon l'enseignante, elle n'aime pas faire ce type

d'activité, malgré qu'elle ait une connaissance adéquate de français. Le premier jeu était en exemple excellent de l'implication personnelle dans l'activité. L'enseignante a approprié l'objectif (interagir à propos d'opinions: contredire et exprimer son désaccord, défendre son point de vue) aux besoins réelles des apprenants. Comme les deux voudraient étudier en étranger, l'enseignante leur a dit de créer deux dialogues ou l'une par l'autre devaient défendre leur désir devant quelqu'un qui n'est pas content avec cette décision, alors il y avait une situation déséquilibrée qui a contribué aussi à l'authenticité et à l'implication personnelle. Dans les deux dialogues les apprenantes ont montré une excellente interaction orale, qui était une vraie improvisation créative où on régissait et répliquait très vite. Les deux étaient vraiment convaincantes et utilisaient la langue d'un niveau très élevée. En bref, ici la combinaison d'un haut niveau de langue et de l'implication personnelle était décisive pour le bon résultat du jeu.

À la différence de ce jeu, l'autre était beaucoup plus compliqué, et pas vraiment impliquant. Il fallait donner des arguments pour et contre une pétition pour le changement esthétique de la ville. Les apprenantes n'étaient pas à l'aise en parlant et relâchées comme dans le dernier jeu, et aussi on pouvait noter la différence entre les trois : la fille qui jouait le rôle de l'organisatrice de la pétition s'est efforcée le plus et était la plus convaincante, tandis que la fille qui devait l'opposer parlait moins et monotone, et celle qui devait la supporter ne parlait presque pas (c'était la fille qui n'était jamais intéressée aux jeux de rôles), alors on n'a pas atteint l'authenticité de la situation et la communication n'était pas fluide, même s'il existait une situation déséquilibrée. Évidemment, cette fois le thème du jeu ne les a pas impliquées personnellement comme la première fois et c'était plus difficile pour elles de s'exprimer. Néanmoins, les deux filles se sont efforcées à réaliser la tâche le mieux possible et c'était un bon exercice d'argumenter leur point de vue et convaincre en essayant de se débrouiller par les stratégies différentes, dans la « Zone proximale de développement ».

5. Conclusion de l'analyse

Tout bien considéré, on peut voir maintenant au quel point on peut confirmer les hypothèses faites. À propos de l'hypothèse que la compétence linguistique plus haute facilite la performance du jeu de rôles, même si c'est vrai dans la plupart des cas, cela ne fonctionne pas dans le cas des deux étudiantes qui généralement n'aiment pas ce type d'activité, même si elles ont une compétence linguistique adéquate.

L'hypothèse que les apprenants extrovertis se débrouilleront mieux dans les jeux de rôles » s'est vue confirmée dans le cas des deux apprenantes qui sont toujours enthousiastes de faire les jeux de rôles, mais les deux apprenantes introverties (4F) prouvent qu'elles peuvent jouer les rôles également librement si le thème les implique personnellement.

À propos de la créativité comme la caractéristique favorable aux jeux de rôles, cela était évident dans le cas des apprenantes qui sont toujours enthousiastes de faire ce type d'activités et selon l'enseignante, elles ont toujours les idées créatives. Toutefois, il est difficile d'évaluer la créativité chez les apprenants qui ne la montrent pas visiblement, ce qui ne signifie pas qu'ils ne la montreraient pas dans un autre contexte. Ce qu'on peut supposer après avoir observé ces jeux, c'est qu'ils fournissent les conditions pour développer la créativité, étant donné que les élèves doivent se débrouiller dans une situation authentique de la langue étrangère.

En ce qui concerne l'implication personnelle, elle était la plus visible quand l'enseignante a approprié l'objectif aux besoins réelles des apprenants (« Étudier en étranger »), quand le jeu était tellement intéressant que tous les apprenants ont bien réagi (« Alibi »), et dans le cas des deux apprenantes qui sont très créatives, et généralement enthousiastes de faire les jeux de rôles (« Reproches »). On a pu noter que la situation déséquilibrée facilite l'implication personnelle et la performance spontanée, mais pas toujours. Dans deux cas la performance était dérangée malgré la situation déséquilibrée: quand la tâche était difficile pour les apprenants (argumenter pour et contre la pétition), et quand les apprenants n'ont pas eu envie de s'efforcer dans l'interprétation, ce qui était en relation avec une compétence linguistique insuffisante pour l'objectif du jeu (reprocher en utilisant le conditionnel passé). Tous les jeux de rôles avaient une situation déséquilibrée, excepté « Évoquer des souvenirs », et on suppose que c'ait été une raison pour la performance « artificielle » dans ce jeu, même si les apprenants ont réussi atteindre l'objectif (utiliser correctement les temps du récit), et l'autre explication est qu'ils se sont concentrés plus sur la grammaire, et pas sur l'interprétation.

Quant au « rapprochement à l'authenticité », dans la plupart des jeux on s'est vraiment « rapproché » à une communication authentique et spontanée en français, ce qui démontre que ce type d'activité peut vraiment mettre l'élève dans une situation qui incite à parler. Toutefois, dans le cas des deux apprenantes qui parlaient très peu et dans le jeu qui n'avait pas aucune situation déséquilibrée (« Évoquer des souvenirs »), on n'a pas atteint l'authenticité dans l'expression.

En ce qui concerne la hardiesse, elle était liée avec une plus grande implication personnelle et avec la compétence linguistique. Pourtant, la hardiesse était faible chez deux apprenantes qui ont une compétence linguistique adéquate, mais elles n'aiment pas faire les jeux de rôles.

Enfin, à propos de l'hypothèse générale, («Le jeu de rôles dans la classe de FLE crée une atmosphère favorable pour améliorer le rapprochement à l'authenticité dans la communication, l'implication personnelle et l'autonomie des apprenants, leur hardiesse, et leur créativité dans la performance»), on peut conclure que ce type d'activité a définitivement un grand potentiel de fournir les conditions pour ces quatre «bénéfices», surtout chez les apprenants qui aiment faire les jeux de rôles et qui ont une motivation pour apprendre à communiquer en LE. Le doute subsiste quant à savoir comment inclure les élèves qui simplement ne sont pas intéressés à participer, mais même ces élèves peuvent s'en profiter s'ils seulement écoutent les autres, ou s'ils réussissent dire quelques mots. Pourtant, c'est aux professeurs d'approprier ces activités aux besoins et intérêts réelles des apprenants, et on a vu dans cette recherche que si on réussit le faire, le jeu de rôles peut être une activité très bénéfique pour une communication authentique dans un contexte «artificiel» de la classe.

Pourtant, il faut tenir compte qu'on a observé les jeux de rôles dans les classes où le nombre des élèves est idéal pour l'apprentissage de LE -de 3 à 12. Il est sûr que dans une classe nombreuse on ne peut pas faire les jeux de rôles de la même façon, mais cela reste encore un défi pour les enseignants.

Conclusion

Tout bien considéré, il est clair que l'interaction en LE est incontournable dans un apprentissage d'une LE qui a pour objectif une communication authentique, où on prend en compte la totalité de la situation de parole et d'apprentissage dans la classe. Souvent dans la classe de langue l'attention se centre sur les caractéristiques de la langue même, tandis qu'on néglige la réalisation de buts d'une communication réelle entre les personnes réelles. Par contre, dans la communication quotidienne les moyens linguistiques sont au service de l'interaction authentique qui inclut toujours l'adéquation de l'intention de communiquer à la situation et l'adéquation des moyens linguistiques employés à l'intention de communiquer, selon l'observation de Bange (1996). De ce point de vue, on a vu que le jeu de rôles est une activité à haut degré d'interaction sociale, ce qui est un facteur remarquablement positif de l'acquisition. Puisque l'interaction authentique est caractérisée par l'imprévisibilité, l'apprentissage devient possible, parce que les élèves construisent et créent leurs idées en interagissant. Justement les jeux de rôles rendent possible que les élèves utilisent la langue d'une manière créative et imprévue. Selon l'observation de Kramsch (1984) ils montrent à l'élève qu'il y a une multitude de discours en langue étrangère, et pas seulement le discours didactique.

En ce qui concerne la recherche faite en lycée classique, on peut conclure que les jeux de rôles ont définitivement un grand potentiel de fournir les conditions pour les quatre «bénéfices» (rapprochement à l'authenticité dans l'apprentissage, une plus grande implication personnelle et l'autonomie dans l'apprentissage, hardiesse et confiance en soi et développement de la créativité), surtout chez les apprenants qui aiment faire les jeux de rôles et qui ont une motivation pour apprendre à communiquer en LE. Le doute subsiste quant à savoir comment inclure les élèves qui simplement ne sont pas intéressés à participer, mais même ces élèves peuvent s'en profiter s'ils seulement écoutent les autres, ou s'ils réussissent dire quelques mots. Pourtant, c'est aux professeurs d'approprier ces activités aux besoins et intérêts réelles des apprenants, et on a vu dans cette recherche que si on réussit le faire, le jeu de rôles peut être une activité très bénéfique pour une communication authentique dans un contexte «artificiel» de la classe.

Bibliographie :

Augé, Borot, Vielmas (1981), *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris: CLE International

Bange, P., *Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère*, *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 20 mai 2014. URL : <http://cediscor.revues.org/443>

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Didier, 2001., consulté le 20 juillet 2014, disponible dans:

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Caré, J.-M. (1976), *Jeux de rôles, Français dans le monde*, 123:34-35.

Caré, J.-M. (1976), *Dramatisation et simulation, Français dans le monde*, 123:27-30.

Caré, J.-M. (1983), *Jeux de rôles ou Drôles de jeux, Français dans le monde*, 176:38-42.

Caré, J.-M.; Debyser, F. (1978), *Jeu, langage, créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris: Hachette-Larousse

Cicurel, F. (1996), *La dynamique discursive des interactions en classe de langue*, Recherches et applications (Le Français dans la monde), Vanves Cedex, Hachette Edicef, 66-75

Cuq, J.-P- (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International

Di Pietro, R. J. (1987), *Strategic Interaction : Learning Languages through Scenarios*, Cambridge: Cambridge University Press

Debyser, F. (1974), *Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes, Français dans le monde*, 104: 6-1., 106:16-19.

Debyser, F.(1976), *Dramatisation, simulation, jeux de rôles: Changer d'estrade...*, *Français dans le monde*, 123:24-27.

Dufeu, B.(1983), *Le jeu de rôles: Repères pour une pratique, Français dans le monde*, 176:43-44.

- Dufeu, B.(1983), *Techniques de jeu de rôle, Français dans le monde*, 176:69-74.
- Gaonac'h, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Crédif, Paris
- Holden, S. (1981), *Drama in language teaching*, Essex: Longman
- Hymes, D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, Paris
- Kramsch, C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Crédif, Paris
- Leblanc, M. C., *Do students really learn a foreign language through role-playing?* (Language Teaching & Learning), Academic Exchange Quarterly, 5(3), consulté le 14 juillet 2014, disponible dans:
<http://www.thefreelibrary.com/Do+students+really+learn+a+foreign+language+through+role-playing%3F...-a080679250>
- Maley, A. et Duff, A. (1982), *Drama Techniques in Language Learning*, Oxford: Cambridge University Press
- Nilsson, M. (2009), *Drama y teatro como métodos en la enseñanza de español en un instituto sueco*, consulté le 18 juillet 2014, disponible dans:
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1580549&fileId=1580555>
- Payet, A., (2010), *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris: CLE International
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International
- Puren, C. (2004), *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des «unités didactiques»*, consulté le 20 juillet 2014, disponible dans:
<http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- Py, B., *Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle*, Les Carnets du Cediscor [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 20 mai 2014. URL : <http://cediscor.revues.org/402>
- Robert, J.-P. (2007), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, Paris: Ophrys

Roussel, N., *Integration des jeux de role et de simulation en cours d'allemand*, consulté le 13 juillet 2014, disponible dans: **Error! Hyperlink reference not valid.**

Schiffler, L. (1984), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris : Hatier

Suso López, J. (1998), *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, dans R. Ruiz y otros eds., *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, R. Ruiz et al., 1998, 381-401., consulté le 18 juillet 2014, disponible dans
<http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf>

Vion, R., « L'analyse des interactions verbales », Les Carnets du Cediscor [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 20 mai 2014. URL :
<http://cediscor.revues.org/349>

Weiss, F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris: Hachette

Widdowson, H. G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif